

Tyhjän paperin ilo ja kammo

**Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden tukemisesta 7.-luokkalaisten
kuvataidetunnilla dialogin avulla**

Jenni Turunen
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
Kevät 2021

1 Johdanto.....	6
2 Itseohjautuvuuden ja dialogisuuden yhtymäkohdat koulumaailmaan.....	11
2.1 Itseohjautuvuuden luonne.....	11
2.2 Itseohjautuvuuden edellytykset.....	12
2.3 Dialogin teoreettinen kehys.....	17
2.4 Minä ja sinä opetustyössä.....	21
2.5 Koulu ja luokka toimintaympäristönä.....	24
2.6 Seitsemäsluokkalaisen kehityksellinen vaihe.....	25
3 Etnografinen tutkimusstrategia.....	27
3.1 Tutkijan positio.....	30
3.2 Dialogit aineistona.....	32
4 Koulun ja luokan sosiaalisen tilan vaikutus vuorovaikutuksen dialogisuuteen.....	34
4.1 Tuntitilanteet.....	34
4.2 Julkisuus dialogien määrittäjänä.....	36
4.3 Nuorten keskinäisten suhteiden vaikutus dialogisuuteen.....	42
5 Luokan valtasuhteiden vaikutus dialogeihin.....	47
5.1 Opettajan dominanssi ja moderoinnin tavat.....	47
5.2 Työrauha.....	49
5.3 Äänet ja positiot valtasuhteiden ilmentäjinä.....	52
5.4 Aika luokan sosiaalisen tilan määrittäjänä.....	57
6 Kuvalliset dialogit.....	60
6.1 Oman keskeneräisyyden kohtaaminen.....	60
6.2 Itsen ja ympäröivän reflektointi.....	70

7 Taide omassa ja yhteisessä tilassa.....	80
7.1 Turvallinen ja yksityinen tila taiteessa.....	80
7.2 Taide väylänä yhteyden ja toimijuuden kehittämiseen yhteisössä.....	82

8 Johtopäätökset ja pohdinta.....	88
8.1 Löydetyt dialogit ja niiden suhde itseohjautuvuuteen.....	88
8.2 Dialogien vertailua itseohjautuvuuden tukemisen näkökulmasta.....	92
8.3 Luokan vuorovaikutuksen haasteista ja merkittävydestä.....	97
8.4 Pohdinta.....	99

Lähteet.....	102
---------------------	------------

Liite 1

Liite 2

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Tyhjän paperin ilo ja kammo – Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden tukemisesta 7.-luokkalaisten kuvataidetunnilla dialogin avulla

Tekijä: Jenni Turunen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 112, 2

Vuosi: Kevät 2021

Tiivistelmä

Tutkielmani käsittelee 7.-luokkalaisten kuvataidetunnilla syntyneitä sanallisia ja kuvallisia dialogeja, ja sitä kuinka niiden avulla voi tukea itseohjautuvuuden kehittymistä. Tutkimusstrategiana toimii etnografia, ja analyysimenetelmänä sisällönanalyysi ja professori Jaakko Seikkulan ja tohtori Aarno Laitilan (2012) suunnittelema dialogin analyysi. Aineistoni koostuu seitsemän kuvataidetunnin äänitteistä, kenttämuistiinpanoista ja oppilastöistä.

Teemoittelin dialogit niiden pääpiirteiden mukaan neljään kategoriaan: 1. luokan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käydyt dialogit 2. oman keskeneräisyyden kohtaaminen dialogissa 3. itsen ja maailman reflektointi dialogissa sekä 4. kuvalliset dialogit luokan ja koulun yhteisöissä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käydyt dialogit jakaantuivat niihin vaikuttaneiden piirteiden mukaan. Piirteitä olivat julkisuus, vertaissuhteet, opettajan toiminta, työrauha, valtasuhteet ja aika.

Dialogit kehittävät itseohjautuvuutta itsessään niiden aktivoivan, vapaaehtoisuuteen perustuvan erilaisuuden hyväksyntään perustuvan luonteensa vuoksi. Kuvallisilla ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käydyillä dialogeilla oli molemmilla omat vahvuutensa itseohjautuvuuden tukemiselle. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esiintyneet itseohjautuvuutta tukevat piirteet olivat useimmin yhteydessä eettisyyteen vuorovaikutuksessa kuten opettajan johdonmukaiseen vastuun kantamiseen luokan vuorovaikutuksen suhteen, oppilaiden vuorovaikutuksen eri puolien tiedostamisen ohjaamiseen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen.

Kuvalliset dialogit tukivat itseohjautuvuuden kehittymistä erityisesti kehittämällä metakognitiivisia taitoja, itsetuntemusta, mahdollistamalla turvallisen ympäristön minuuden ja maailman tutkimiseen ja edistämällä persoonallisuuden rakentumista. Oman keskeneräisyyden kohtaaminen mahdollisti itseohjautuvuuden edellytyksistä itsesäätelykyvyn, autonomian kehittymisen ja itsetunnon tukemisen. Kuvataiteessa merkittävästi läsnäoleva luovuus tukee myös itseohjautuvuutta, sillä uskaltautuminen uusille alueille lisää autonomisuutta ja kasvattaa itsetuntoa.

Asiasanat: kuvataidekasvatus, itseohjautuvuus, dialogi, kriittinen pedagogiikka, mikroetnografia, etnografia

Muita tietoja: Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi.

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title of the pro-graduate thesis: The joy and fear of blank paper – Ethnographic research of supporting self-directedness of seventh grade pupils in an art class with dialogue

Author: Jenni Turunen

Degree program: Art Education

The type of the work: pro-graduate thesis

Number of pages, attachments: 112, 2

Year: 2021

Abstract

This pro-graduate thesis is about verbal and visual dialogues arising in the art class of seventh grade pupils and how it is possible to support the development of self-directedness through the dialogues. The research strategy in this thesis is ethnographic. I analysed the material utilizing content analysis and dialogue analysis which professor Jaakko Seikkula and doctor Aarno Heikkilä (2012) have developed. The research material in my thesis consists of recordings, field notes and the artworks of pupils.

I found four main attributes that defined the dialogues: 1. dialogues in social interaction 2. reflection on one's own incompleteness in dialogue 3. reflection of oneself and the world in dialogue 4. visual dialogues in the communities of class and school. Dialogues in social interaction were thematized by the characters that affected the dialogues the most. Those were publicity, peer relationships, actions of the teacher, peace for working, power relations and time.

Dialogues develop self-directedness in themselves by their activating and voluntary nature, and by full acceptance of contention. Visual and verbal dialogues had both their own strengths in supporting self-directedness. The features that supported self-directedness in verbal dialogues were mostly connected to ethicalness in social interaction like consistent responsibility by the teacher in social interaction in the class, in directing the pupils to become aware of different aspects of social interaction and taking into account the individual needs of pupils.

The visual dialogues supported the development of self-directedness particularly by developing metacognitive skills and self-knowledge, enabling a safe environment for exploring self and the world and also by supporting the development of personality. Encountering one's incompleteness enabled supporting autonomy, self regulation skills and self-esteem which are prerequisites for self-directedness. Creativity, which is significantly present in art, also supports self-directedness, because having the courage to explore new areas increases the development of autonomy and self-esteem.

Keywords: art education, self-directedness, dialogue, critical pedagogy, microethnography, ethnography.

I give my permission for the pro-graduate thesis to be used in the library.

1 Johdanto

Tutkin mahdollisuuksia tukea 7.-luokkalaisen kehittyvää itseohjautuvuutta kuvataidetunnilla dialogin näkökulmasta. Minua ovat jo pitkään kiinnostaneet kasvatuksen peruskysymykset erityisesti peruskoulun kentässä, koska peruskoululla on suuri vaikutus niin yksilön elämäntapaan kuin yhteiskunnan hyvinvointiin. Peruskoulu on väylä, jonka läpi lähes kaikki kulkevat. Se muokkaa ajatteluamme ja toimintaamme niin tietoisella kuin tiedostamattomalla tasolla.

Koulutus ja kasvatuskäsitykset lienevät koko ajan hitaassa liikkeessä, jonka suuntaa on nykyhetkessä vaikea tunnistaa. Siksi kasvatuksen tutkimuksen tarve ei koskaan lopu. Aina on tärkeää miettiä, mihin suuntaan nyt olemme lipumassa? Miten tämän päivän elinolosuhteet meihin vaikuttavat? Millaista kasvatusta nyt tarvitsemme? Mitä asioita toteutamme, mutta emme tiedosta toteuttavamme?

Itseohjautuvuudesta on keskusteltu viime vuosikymmeninä paljon (Hammond & Collins 1991; Norrena 2019). Ihmisen ollessa itseohjautuva, hän käy läpi ajatteluprosessin, jonka seurauksena tahtoo ja myös kykenee toimimaan ilman ulkoista ohjausta. Jotta itseohjautuvuus ei olisi vain ehdollistumista, rangaistusten välttämistä, tai palkintojen tavoittelua, sen täytyy liittyä olennaisesti myös sisäiseen motivaatioon, arvoihin, vastuuntuntoon ja kriittiseen ajatteluun. Mielestäni tämä on sellaista itseohjautuvuutta, jota kannattaa tavoitella.

Itseohjautuvuuden kehittäminen on myös uuden opetussuunnitelman yksi ydinkäsitteistä (ks. Opetushallitus 2014). Suunnitelmassa puhutaan itseohjautuvuudesta itsessään, mutta se tulee esiin kautta opetussuunnitelman myös monissa muissa tärkeissä käsitteissä, jotka edellyttävät itseohjautuvuutta. Tällaisia ovat esimerkiksi yhteistyö, osallisuus, aktiivisuus ja tiedon rakentaminen. Tohtori Juho Norrena määrittelee itseohjautuvuuden yhteen nivoutuneeksi joukoksi oppimisen taitoja, ja sillä on hänen mukaansa havaittu olevan yhteys esimerkiksi luovuuteen, uteliaisuuteen ja tyytyväisyyteen (Norrena 2019, s. 14, 48).

Millainen osa vuorovaikutuksella on itseohjautuvuuden tukemisessa? Norrenan mukaan sillä on olennainen osa. Opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen ja laadukas vuorovaikutus voi Norrenan mukaan saada oppilaiden valtavan potentiaalin esiin, mutta opettajilla on harvoin siihen keinoja tai mahdollisuuksia. Usein myös koulun ja oppilaiden odotukset ja toimintakulttuuri ovat esteenä tälle. (Norrena 2019, s. 63.) Niinpä vuorovaikutuksen tutkiminen itseohjautuvuuden näkökulmasta on tärkeää. Vuorovaikutus ja itseohjautuvuus vaikuttavat osaltaan niin kouluviihtyvyyteen, minäkuvaan kuin motivaatioonkin sekä välillisesti opettajan kautta myös arviointiin ja koulumenestykseen. Kuvataidekasvatuksen tieteen alan kentässä dialoginen vuorovaikutteisuus on mielekästä laajentaa koskemaan myös kuvallista ilmaisua ja sen kautta tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Käsitykseni on, että oppilaalla tulee olla tarpeeksi vapautta ja turvallisuutta kokeilla, tutkia ja kyseenalaistaa, jotta itseohjautuvuus voi kehittyä. Opettaminen ei tällöin voi aina olla opettajalähtöistä. Erityisesti kriittisen pedagogiikan alueella on nähty dialogisen opettamisen antavan tarpeellisen tilan tähän. Kriittisessä pedagogiikasta ei niinkään käsitellä itseohjautuvuutta, vaan itseohjautuvuus tuli esiin muissa käsitteissä, jotka siihen sisältyvät. Tällaisia olivat esimerkiksi autonomia, itsemäärääminen, metakognitiiviset taidot, kriittinen ajattelu, emansipaatio, reflektiivisyys ja riippumattomuus (ks. esim. Siljander 2014, Freire 2001). Dialogisessa opettamisessa on paljon samansuuntaisia käsitteitä itseohjautuvuuden teorian kanssa.

Dialogi tarkoittaa kahden tai useamman osapuolen välistä tasavertaista vuorovaikutusta. Dialogin tutkija ja filosofi Martin Buberin mukaan sen lopputulosta ei voi tietää, muutoin se ei ole dialogia. (Buber 1963, s. 206.) Tämän vuoksi dialogin toteuttaminen on koettu haastavaksi peruskoulussa. Opetussuunnitelma asettaa opetuksen lopputulokselle tavoitteita, ja koulun sosiaaliset normit voivat rajoittaa dialogin vaatimaa avointa prosessia ja loppuratkaisua. Toisaalta myös opettajajohtoinen opetus on välttämätöntä koulupäivien sujuvuuden ja luokan ilmapiirin ja turvallisuuden takaamiseksi.

Dialogia on tutkittu suhteellisen paljon 1990 -luvulta alkaen. Dialogisen

vuorovaikutuksen tutkija David Bohm näkee dialogin suosion perustuvan yhteiskunnan pirstaloitumiseen, joka ajaa etsimään yhteisöllisiä keinoja ratkaista ongelmia (Bohm 1996, s. 87). Vuorovaikutusta on pyritty parantamaan dialogin avulla niin kasvatuksen, yritysmaailman kuin lähes kaikkien sellaisten alojen kentillä, joissa vuorovaikutus on olennainen osa. Myös taiteen ja kuvataidekasvatuksen kentällä dialogia on tutkittu. Kuvataidekasvatuksen professori Mira Kallio-Tavin (2013) tutki väitöskirjassaan kuvallista dialogia hänen ja autismin kirjoon kuuluvan nuoren välillä. Taiteen tohtori Jaana Erkkilä (2012) teki väitöskirjan ala-asteen oppilaiden ja kuvataideopettaja/taiteilijan välisestä kuvallisesta dialogista. Kasvatustieteiden yliopistonlehtori ja kuvataiteilija Juha Merta (2006) on puolestaan tutkinut katsojan ja taideteoksen välistä dialogia.

Tutkimustehtäväni on kaksiosainen: ensimmäisenä tehtävänä on havainnoida seitsemää 7.-luokan kuvataidetuntia ja selvittää millaisia dialogeja tunneilla syntyy. Toisena tehtävänä on reflektoida löydettyjä dialogeja itseohjautuvuuden teoriaan ja edellytyksiin, ja selvittää siten, kuinka dialogien avulla voi tukea itseohjautuvuuden kehitystä. Tutkimuskysymykseni ovat siis:

1. Millaisia dialogeja 7. -luokkalaisten kuvataidetunnilla syntyy?
2. Miten löydettyjen dialogien avulla voi tukea itseohjautuvuuden kehittymistä?

Tutkimusmenetelmäni on mikroetnografinen. Etnografiassa tutkimuskohdetta havainnoidaan sen luonnollisessa ympäristössä usein pitkiäkin aikoja. Havaintojaksoni oli vain kuukauden mittainen, joten mikroetnografia kuvaa tutkielmaani tarkemmin. (Ks. esim. Vilka 2006.)

Havainnointijakson pituutta määrittivät pitkälti aikataululliset seikat. Heti havaintojakson jälkeen alkanut syysloma katkaisi jakson, sillä sen jälkeen luokassa alkoi opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelu, jolloin havainnointi ei onnistunut. Pidin

tärkeänä, että lapsia opettaa tuttu ja kokenut opettaja, jolloin sain tietyt dialogiin vaikuttavat tekijät kuten uuden opettajan epävarmuuden karsittua pois. Sain kuitenkin runsaasti aineistoa analysoitavaksi, joten pro gradun laajuiseen työhön tämän pituinen havaintojakso on riittävä ottaen huomioon dialogin käsitteen ja siihen vaikuttavien seikkojen laajuuden.

Dialogien laatuun ja määrään vaikuttavat monet seikat, kuten ryhmän dynamiikka, opettajan opettamisen tapa, osallistujien vireystaso, henkilöiden väliset kemiat kuin tehtävien sisällötkin. Dialogien sisältö riippuu siinä olevista ihmisistä ja käsillä olevasta hetkestä, joten tutkielmallani on vahva tapaustutkimuksellinen luonne. Myös tästä syystä etnografia on hyvä keino tutkia dialogia: dialogi on monille vaikutuksille altis ja syntyy ainoastaan pakottamatta, jolloin passiivinen havainnointi vaikuttaa siihen mahdollisimman vähän.

Tutkielmani ei siis anna yleistettävää tietoa yläkoulun vuorovaikutusprosesseista. Sitä voi kuitenkin hyödyntää opettajan omakohtaiseen reflektointiin ja samankaltaisissa tilanteissa toimimisen tueksi. Yhtenä tavoitteenani onkin oman opettajuuteni ja ammatillisen kasvun tukeminen. Tärkeimpänä tavoitteenani pidän ymmärryksen lisäämistä koulun, ja opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, paljon keskustellusta itseohjautuvuudesta sekä niiden suhteesta toisiinsa. Dialogin näkökulman lisäksi tutkimustani rajaa pitäytyminen kuvataidekasvatuksen kontekstissa syntyvissä dialogeissa. En siis analysoi oppilaiden omia keskusteluja paitsi, jos ne liittyvät kuvataidetuntiin.

Jaan dialogin käsitteen aineistostani löytämiini sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toteutuviin dialogeihin ja kuvallisiin dialogeihin. Tutkin molempia dialogin muotoja käyttämällä tunnetun dialogin tutkijan Martin Buberin filosofiaa teoreettisena pohjanani Buberin filosofiaa ja aineistoni käytännön tilanteita nivoo yhteen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa näyttäytyvien dialogien osalta professori Jaakko Seikkulan ja tohtori Aarno Laitilan (2012) dialogin analyysi sekä tohtori Marikki Arnkilin (2019) ja tohtori Jari Wihersaaren (2011) peruskoulu -maailmaan sijoittuvat dialogia käsittelevät

väitöskirjat. Dialogin ja itseohjautuvuuden tutkimisessa on keskeistä ymmärtää kuvataideluokan ja koulun sosiaalista tilaa. Tukeudun niiden osalta pitkälti taiteen tohtori Anniina Koivurovan väitöstutkimukseen. Kuvallisten dialogien osalta tukeudun muun muassa Erkkilän, kuvataidekasvatuksen professori Mirja Hiltusen ja Kallio-Tavinin väitöstutkimuksiin. Dialogien analyysi suhteessa itseohjautuvuuteen kulkee mukana kautta tuloslukujen avatessani dialogien laadullisuuksia. Niinpä jokaisessa tulosluvussa vastaan molempiin tutkimuskysymyksiin kyseessä olevan dialogin osalta.

Etsin tutkielmani avulla keskustelualueetta, jossa niin dialogi, kuvataidekasvatus kuin itseohjautuvuuskin kohtaavat. En löytänyt kirjallisuutta, jossa itseohjautuvuutta tutkittiin kuvataidekasvatuksen tai suoraan dialogin valossa. Myöskään itseohjautuvuutta käsittelevässä kirjallisuudessa ei puhuttu suoraan dialogista, mutta korostettiin vuorovaikutuksen merkitystä ja tuotiin esiin dialogin suuntaisia elementtejä kuten vastavuoroisuus, oppilaslähtöisyys, reflektiivisyys, rohkaiseminen metakognitiivisten taitojen käyttöön siirtämällä kontrollia opettajalta oppilaalle ja autonomian edistäminen (ks. Norrena 2019; Mäkinen 1998). Myös kuvataidekasvatus on hedelmällinen alue tällaisten ominaisuuksien kehittämiseksi. Näin pro graduni aihetta miettiessäni näissä kolmessa alueessa toisiaan tukevia elementtejä, joten niiden suhteita toisiinsa on ollut antoisaa kartoittaa.

2 ITSEOHJAUTUVUUDEN JA DIALOGIN YHTYMÄKOHDAT KOULUMAAILMAAN

2.1 Itseohjautuvuuden luonne

Itseohjautuvuus näkyy ihmisen toiminnassa monilla tavoilla, ja on näin ollen käsitteenä laaja, joten sen selkeä määrittelemine tutkimusta varten on haasteellista. Se onkin määritelty kirjallisuudessa monin tavoin, mutta monien teoreetikkojen määritelmistä löytyy myös paljon samankaltaisuutta. Avaan tässä luvussa kirjallisuudesta selkeimmin erottuvat itseohjautuvuuden ulottuvuudet ja edellytykset, joiden avulla analysoin aineistoni. Kirjallisuudessa pääosin hyödynnän Norrenan ja kasvatustieteilijä Laila Mäkisen kirjallisuutta sekä heidän esille tuomiaan muita teoreetikkoja. Mäkinen on tutkimuksessaan koonnut itseohjautuvuuden keskeisiä ulottuvuuksia laajassa kirjallisuuskatsauksessaan, joka on yksi hänen väitöskirjansa osa (Mäkinen 1998, s. 82–83).

Itseohjautuvuudella viitataan eri teksteissä eri asioihin: niin prosessiin, oppimisfilosofiaan, työskentelymetodiin, oppijan ominaisuuteen kuin oppimaan oppimisen taitoonkin (Norrena 2019, s. 80; Mäkinen 1998, s. 12). Norrena kirjassaan *Oman oppimisen kapteeni* määrittelee itseohjautuvuuden niin prosessiksi, taidoksi kuin ominaisuudeksikin, johon sisältyy monia taitoja, ja joka on riippuvainen useammasta tekijästä toteutuakseen (Norrena 2019, s. 13, 14, 21).

Aikuisopiskelun kontekstissa itseohjautuvuutta tutkinut Jukka Koro näkee myös, ettei itseohjautuvuus ole opetustapa tai -menetelmä. Se on yhteydessä opettajan omaan ihmiskäsitykseen, hänen tieto- ja oppimiskäsitykseen sekä hänen tapaansa kohdata oppija kokonaispersoonallisuutena. (Koro 1993, s. 13–23.) Tämä sopii hyvin tutkielmaani dialogin määritelmän suhteen, sillä molemmat korostavat kohtaamista ja opettajan laajempaa tapaa nähdä ja kohdata toiset ihmiset. Niin dialogia kuin oppijan itseohjautuvuuttakaan ei voi typistää helposti opeteltavaksi työkaluksi.

Olennaista on myös, että sosiologi Jack Mezirowin mukaan itseohjautuvuus on päämäärä, joka on mahdollista saavuttaa vasta aikuisena. Tämä johtuu siitä, että Piaget'n näkemyksen mukaan vasta murrosiässä kehittyy abstraktin ajattelun kyky, joka mahdollistaa kriittisen reflektion. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, s. 143–144.) Kuitenkin lapsena ja nuorena on tärkeää opetella itseohjautuvuutta ja kehittää valmiutta siihen (Mäkinen 1998, s. 222). Tutkielmassani määrittelen itseohjautuvuuden Norrenan tavoin. Näen sen osaltaan ominaisuutena, sillä lapsuusvuodet määrittelevät paljon itseohjautuvuutemme määrää. Kuitenkin itseohjautuvuus on myös taito ja prosessi, sillä käsillä oleva tilanne vaikuttaa mahdollisuuteen toimia itseohjautuvasti, ja koska sitä voi myös oppia lisää elämänsä aikana. Niinpä näen itseohjautuvuuden eniten tilannesidonnaisena kykynä tai taitona, joka voi kehittyä ja tulla esiin oikeanlaisissa olosuhteissa, ja joka mahdollistaa itsenäisen ja aktiivisen aikuisuuden.

2.2 Itseohjautuvuuden edellytykset

Aikuiskasvatuksen tutkija Malcolm Knowles sekä monet muut itseohjautuvuuden tutkijat hänen jälkeensä ovat määritelleet itseohjautuvuuden prosessiksi, jossa oppija haluaa ottaa vastuun ja sitoutua omaan oppimisprosessiinsa. Hän tunnistaa itsessään oppimisen tarpeen ja halun, jonka motivoimana etsii itselleen sopivia oppimisstrategioita, joita toteuttaa. Hänellä tulee myös olla riittävästi itseluottamusta uskaltautuakseen toimimaan näin. Itseohjautuvuus edellyttää siis tarpeeksi hyvää itsetuntoa ja minäpystyvyyden kokemusta, vastuuntuntoa, kykyä sitoutua ja motivaatiota. (Mäkinen 1998, s. 12.)

Norrena ja Mäkinen kokevat asian vieläkin monisyisempänä. Norrena näkee yksilön itseohjautuvuuden riippuvan myös hänen autonomisuudestaan, turvallisuuden kokemuksesta, metakognitiivisista taidoista, kiinnittymisestä yhteisöihin, sekä toimintavalmiudesta ja -mahdollisuuksista kulloisessakin tilanteessa (Norrena 2019, s. 22, 66–67, 38). Mäkinen on tutkinut oppilaiden itseohjautuvuutta heidän peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa (Mäkinen 1998). Hän lisää itseohjautuvuuden

edellytyksiksi myös luovuuden (Mäkinen 1998, s. 82–83). Tarkastelen seuraavaksi näitä edellytyksiä lähemmin.

Turvallisuus on Norrenan mukaan myös yksi itseohjautuvuuden edellytyksistä. Turvallisuuden kokeminen vaikuttaa toimintaamme kaiken ikäisenä. Ympäristön, tilanteen ja ryhmän turvallisuus takaavat uskalluksen harjoitella uusia taitoja. Näin sillä on vaikutus myös useisiin muihin itseohjautuvuuden edellytyksiin. Myös aiemmilla turvallisuuden tai turvattomuuden kokemuksilla on valtava vaikutus toimintaamme nykyhetkessä ja siten myös vaikutus itseohjautuvuuteen. On todettu, että läheisyyden kokeminen vauvana tukee kehitystä ja vaikuttaa selvästi persoonallisuutemme muodostumiseen ja siten koko aikuiselämään. (Norrena 2019, s. 25.) Näin turvallisuus kuuluu itseohjautuvuuden ulkoisiin mahdollistajiin.

Itseohjautuvuus Norrenan mukaan elää ja kehittyy vain yksilön autonomisuudesta käsin. Autonomisuus tarkoittaa niin sisäistä kuin ulkoista mahdollisuutta tehdä henkilökohtaisia valintoja ja vastata syntyvistä seurauksista. Näin ollen se on vuoropuhelua itsen ja meihin vaikuttavien asioiden välillä. Sisäinen autonomia liittyy psyykkisiin rakenteisiin, kun taas ulkoinen autonomia liittyy käsillä olevaan tilanteeseen ja mahdollisuuteen tehdä siinä omia ratkaisuja. Tällaisia tilannesidonnaisia asioita ovat esimerkiksi oppitunnin turvallisuus tai sosiaalinen paine. Psyykkiset rakenteet määräytyvät pitkälti varhaislapsuudessa ja osin geenien vaikutuksesta. (Norrena 2018, s. 37–38.)

Yhteisöihin kiinnittymisellä Norrena tarkoittaa välttämättömyyttä olla riippuvainen jostakin yhteisöstä, jotta ihminen voi hyödyntää vahvuuksiaan, olla dialogissa ja toimia. Kuitenkin autonominen yksilö tunnistaa rajansa, jossa hänen ajatusmaailmansa eroaa liikaa yhteisönsä ajatusmaailmasta, ja tällöin hän voi autonomisena yksilönä tehdä ratkaisun etäännyttä yhteisöstä. Toimivassa yhteisössä jokainen yksilö on autonominen ryhmän jäsen, ja näin voi myös olla itseohjautuva (Norrena 2019, s. 37.) Tästä löytyy analogia dialogiin. Kasvatustieteilijä Pauli Siljander kertoo ihmisen minuuden ja persoonan kehittyvän ja näyttäytyvän vuorovaikutussuhteissa muiden kanssa (Siljander 2014, luku: 7.2). Autonomia ja itseohjautuvuus vaativat itsen ja muiden suhteen

oikeanlaista ja jatkuvaa arviointia (Norrena 2019, s. 37).

Mäkisen tutkimuksessa luovuus näyttäytyi yhtenä itseohjautuvuuden keskeisenä ulottuvuutena, joka tuli esiin oppilaan kykynä sopeutua uusiin tilanteisiin, omien ratkaisumallien löytämisessä ja hyödyntämisessä, kykynä työskennellä erilaisten oppilaiden ja opettajien kanssa sekä joustavana suhtautumisena asioihin. (Mäkinen 1998, s. 97.) Tämä tulos perustui keskeisten itseohjautuvuuden ulottuvuuksien etsimiseen itseohjautuvuutta käsittelevästä kirjallisuudesta. Kirjallisuuden määrä tutkimuksessa oli kattava. Kuitenkaan 6.-luokkalaisilta kerätyssä kirjoitetussa aineistossa, jossa Mäkinen kartoitti heidän itseohjautuvuusvalmiuttaan, hän ei havainnut edellä luettelemiani luovuuden näyttäytymisen muotoja. Tämän hän näki johtuvan siitä, että kyseiset ominaisuudet ovat 6.-luokkalaisilla vasta kehittymässä lisäten, että peruskoulun kontekstissa oppilaan luovuus ei välttämättä tule työskentelyssä esille. Muita tällaisia itseohjautuvuuden ulottuvuuksia, joita hän ei oppilaiden kirjoituksista havainnut olivat vastuullisuus, joustavuus ja suunnitelmallisuus. (Mäkinen 1998, s. 68, 81.) Itseohjautuvuuden tutkimuksessa onkin tärkeää ottaa huomioon myös ikään liittyvät kehitykselliset valmiudet.

Monissa peruskoulun tehtävissä haetaan eksakteja vastauksia, ja usein oppilaat osaavat ennakoida opettajan haluaman vastauksen tai toimintatavan, jolloin he eivät ehkä tule käyttäneeksi luovuuttaan (Norrena 2019, s. 62–63). Luovuuden merkityksen ymmärtäminen ihmisen kasvulle itseohjautuvuuden näkökulmasta lisää kuvataidekasvatuksen painoarvoa peruskoulussa, sillä luovuudella on aineessa erityinen osa.

Luovuus kuvataidetunnilla näyttäytyykin moninaisemmin kuin Mäkisen äidinkielen tunneilla otetussa aineistossa. Se näyttäytyy niin oppilastöiden suunnittelun ja tekemisen prosesseissa kuin toki valmiissa tuotoksissakin. Kari Uusikylä ja Jane Piirto (1999) käsittelevät luovuutta kirjassaan *Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Luovuudella on monia tieteellisiä määritelmiä, joista Uusikylä on kartoittanut viisi päätyyppiä sen mukaan, mistä näkökulmasta ne tarkastelevat luovuutta. Ensimmäinen perustuu

hahmojen uudelleen jäsentelyyn. Toinen avaa syntyneen produktin uutuutta. Kolmas painottaa luovaa itsensä toteuttamista. Neljännen näkökulma on psyyken tietoisien ja tiedostamattomien voimien vuorovaikutuksessa. Viides puolestaan korostaa ongelmanratkaisua ja luovaa ajatteluprosessia. (Uusikylä & Piirto 1999, s. 12–13.)

Näistä jokaisen on mahdollista kehittyä kuvataideopetuksessa. Tämä näkyy jo aineistoni tuntien tehtävänannossa, jossa assosioidaan itse valitusta tavarasta uusia niitä muistuttavia asioita lopulta rakentaen niiden pohjalta abstraktio. Kuvataiteen tunnilla tavoitteena on usein hyödyntää omaa mielikuvitusta työstäen jotain itselle mieluista ilman valmiita ratkaisuja. Näin kuvataidetunnit tavoittavat Uusikylän toisen ja kolmannen näkökulman luovuuteen. Nykyinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, s. 427) painottaa oppilaan identiteetin rakentamista ja omia kuvamaailmoja, jolloin oppilaan on mahdollista luokan sosiaalisen tilan puitteissa käsitellä itselle merkityksellisiä asioita, ja näin oman psyyken tiedoiset ja tiedostamattomat sisällöt voivat nousta ilmaisuun. Viides näkökulmista painottaa suunnittelu- ja työskentelyprosessia, jolloin oman idean näkyväksi tekemiseen tarvitaan luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisua: kuinka teen haluamani asian näkyväksi?

Niin, motivaatio, autonomia, turvallisuus kuin yhteisöihin kiinnittyminen ovat samassa suunnassa professorit Richard Ryanin ja Edward Decin itseohjautuvuuden ja oppimisen alueelle tuottaman laajan tutkimus perinnön kanssa. He ovat tutkineet itseohjautuvuuden yhteyttä erityisesti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, ja näkevät ihmisellä olevan kolme perustarvetta, jotta hän voi saavuttaa optimaalisen hyvinvoinnin, motivaation ja itseohjautuvuuden tason. Nämä perustarpeet ovat autonomia, kompetenssi ja sosiaalisen yhteyden kokeminen (relatedness). (Ryan & Deci 2017, s. 3,4,10.)

Autonomian Ryan ja Deci näkevät pitkälti samoin kuin Norrena ja Mäkinen. Se liittyy valinnanvapauteen ja valintojen yhteneväisyyteen oman sisäisen maailman kanssa, jolloin eri persoonallisuuden osat voivat integroitua. Tämä on mahdollista esimerkiksi silloin, kun ympäristö hyväksyy nuo eri persoonallisuuden puolet, jolloin niitä ei tarvitse torjua. Kompetenssi liittyy kokemukseen taitavuudesta ja pystyvyydestä niillä alueilla, jotka

ihminen kokee itselleen tärkeiksi. Näin se liittyy Mäkisen ja Norrenan ajattelussa itsetunnon alueeseen. Sosiaalisen yhteyden kokeminen tarkoittaa puolestaan tunnetta yhteenkuuluvuudesta ja välittämisestä. Siinä merkityksellistä on niin yhteyden kokeminen läheisten kanssa, mutta myös erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin kuuluminen. Ryan ja Decin väittävät näistä osa-alueista jokaisen olevan olennaisia itseohjautuvuuden kukoistamiseksi. Mikäli yhdenkään suhteen on haasteita, sillä on selkeä vaikutus yksilön toimintaan. (Ryan & Deci 2017, s. 10–12.) Itseohjautuvuus ja motivaatio ovat kytköksissä merkittävällä tavalla ihmisen perustarpeisiin ja turvallisuuteen. Sen kehittyminen vaatii siis hyväksyvän ja vapaan sosiaalisen ilmapiirin.

Monia itseohjautuvuuden edellytyksiin ja luonteeseen liittyviä puolia voi myös nähdä samansuuntaisina psykologi Abraham Maslow'n kehittämän ihmisen tarvehierarkian kanssa, jossa hierarkiassa ylempänä olevat tarpeet mahdollistuvat alempien täytyessä. Tarpeita ovat hierarkiassa alhaalta ylöspäin lueteltaessa fysiologiset tarpeet, turvallisuuteen liittyvät tarpeet, rakkaus ja yhteenkuuluvuus, arvonannon tarpeet ja itsensä toteuttamisen tarpeet. (Ks. Maslow, 1943.) Vaikka teoriaa on kritisoitu empiirisen näytön puuttumisesta (ks. esim. Wahba & Bridwel, 1976), voi siinä nähdä yhteyttä niin itseohjautuvuuden kuin dialogin teoriaan, jota käsittelen seuraavassa alaluvussa. Itseohjautuvuuden voi nähdä sijoittuvan osin hierarkian kolmelle ylimmälle alueelle, mutta toteutuvan varsinaisesti vasta itsensä toteuttamisen portaalla. Samoin lienee dialogin laita.

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1, Itseohjautuvuuden edellytykset) olen asettanut kirjallisuudesta esiin nousseet teemoittelemi itseohjautuvuuden edellytykset, joita käytän aineiston analyysissä. Vertaamalla aineistoa niihin voin reflektoida, mitä itseohjautuvuuden ulottuvuuksia dialogien avulla tuettiin.

Taulukko 1, Itseohjautuvuuden edellytykset.

Itsetunto: minäpystyvyyden kokemus, itseluottamus, itsensä hyväksyminen oppijana, avoimuus uusille kokemuksille ja oppimismahdollisuuksille, kompetenssi, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen (Norrena 2018, s. 23–24; Mäkinen 1998, s. 82–83, 134; Ryan & Deci 2017, s. 10–12)
Vastuuntunto: (Norrena 2018, Mäkinen 1998, s. 12; Mezirow/Ahteenmäki-Pelkonen 1997, s. 117)
Motivaatio: kyky sitoutua, oppimishalukkuus, oppimisen kokeminen innostavana, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen (Mäkinen 1998, 83, s. 134; Norrena 2018, s. 24, 39; Ryan & Deci 2017, s. 10–12)
Autonomia: itsenäisyys, aloitteellisuus, valinnanvapaus, riippumattomuus (Mäkinen 1998, s. 83, 134; Norrena 2018, s. 24, 37–38; Ryan & Deci 2017, s. 10–12)
Metakognitiiviset taidot: itsereflektio, itsearviointi, itsesääätely, suunnitelmallisuus, tulevaisuuteen suuntautuminen, yksilöllisten tarpeiden huomiointi (Norrena 2018, s. 24, 30–33 ; Mäkinen 1998, s. 24–25, 134)
Ulkoiset tekijät: turvallisuus, kiinnittyminen yhteisöihin, toimintamahdollisuudet, sosiaalisen yhteyden kokeminen (Norrena 2018, s. 25–26; Ryan & Deci 2017, s. 10–12)
Luovuus: joustavuus, avoimuus (Mäkinen 1998, s. 83)

2.3 Dialogin teoreettinen kehys

Määrittelen dialogin kohtaamisen käsitteen ja filosofi Martin Buberin minä–sinä ja minä–se -teorian avulla (Buber 1993). Valitsin teoriapohjakseni nämä dialogin määrittelijät siksi, että koen niiden huomioivan lapsen kokonaispersoonallisuuden parhaiten. Näen sen myös sopivan itseohjautuvuuden tutkimiseen, sillä molempien ytimessä on itselähtöisyys. Valitsemalla mahdollisimman itselähtöisen dialogin määritelmän, sen suhde struktuuriin ja rajoihin itseohjautuvuuden tukemisessa tulee toivon mukaan selvimmin esille. Tämä puolestaan on olennaista koulumaailmaa tutkittaessa. Juuri tästä myös on eniten eriäviä näkemyksiä puhuttaessa itseohjautuvuudesta peruskoulussa: mikä on sen suhde rajoihin? Tarkoittaako se ohjauksen puuttumista? Tavoitteelliseen ja aikataulutettuun peruskoulun toimintaan tällainen dialogin käsite istuu haastavasti, mutta

on tohtori Jari Wihersaaren mukaan juuri siksi tavoittelemisen arvoinen asia (Wihersaari 2011, s. 157).

Dialogista kasvatusta on tutkittu nykyisin erityisesti kriittisen pedagogiikan kentällä, vaikkakin siihen liittyvä kommunikaatioteoreettinen murros jalkautui jo 1900-luvun loppupuolella ensin sosiologian ja filosofian tieteen alalle ja sieltä kasvatustieteeseen. Murros liittyy Jurgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan, joka vaikutti laajalti sosiaalitieteiden tapaan tulkita ihmisten välistä toimintaa. Murrosta on kutsuttu myös intersubjektiiviseksi käänteeksi. (Siljander 2014, luku: 7.1.) Teoria kyseenalaisti ihmistieteissä siihen asti vaikuttaneen subjektilähtöisyyden, jonka mukaan erillinen, todellisuutta luova ja hahmottava subjekti on itsenäinen ja erillinen ennen vuorovaikutussuhteiden syntyä. Kommunikaatioteoria kyseenalaistaa tämän, ja näkee ihmisen psyyken kehittyvän nimenomaan dialogisissa suhteissa toisiin ihmisiin. (Siljander 2014, luku: 7.2.)

Habermasin kommunikaatioteorian jälkeen keskeisiä dialogin tutkijoita ovat olleet esimerkiksi vapauttavan pedagogiikan näkökulmasta dialogia tutkinut Paolo Freire, eksistentiaalifilosofian näkökulmasta dialogia tutkineet jo mainitsemani Martin Buber ja Emmanuel Levinas sekä John Dewey pragmatismissaan (Vuorikoski, Tomperi & Kiilakoski 2005, 309). Suomessa keskeisiä dialogin tutkijoita ovat muun muassa tohtorit Pauli Siljander, Rauno Huttunen ja Saira Anttonen (Siljander 2014, 7.1).

Martin Buber näki kommunikaatioteoreetikkojen tapaan ihmisen minuuden kehittyvän ja toteutuvan täydellisimmillään suhteessa toiseen ihmiseen (Buber 93, s. 3). Dialogilla näyttäisi siis olevan tärkeä osuus ihmisen identiteetin rakentumisessa. Hän jakoi *minä-sinä*- ja *minä-se* -käsiteparien avulla ihmisen vuorovaikutuksen koko ihmisen olemuksen sisältävään kohtaamiseen sekä ihmisen esineellistävään suhteeseen, jossa suhde toiseen on välillinen. Minä-sinä -suhde on subjekti-subjekti -suhde, kun taas minä-se -suhde on subjekti-objekti -suhde. (Buber 93, s. 27–29.) Minä-sinä -suhteen edellytys on tunnistaa toisen erillisyyys ja molempien toisistaan eroavat näkökulmat, jolloin dialogi mahdollistuu. Tällöin emme voi arvioida toista omien ihanteidemme tai

tarkoituksiperiemme mukaan. (Värri 2004, s. 66–67.) Niinpä dialogi tapahtuu rajapinnoilla: sillä alueella ihmisten välillä, jossa he kohtaavat toistensa erilaisuuden (Arnkil, s. 2019, 61).

Wihersaaren (2011) mukaan vain minä–sinä -suhteessa voi tapahtua dialogin kautta aito kohtaaminen. Kohtaamisessa ei ole mitään määrättyä sisältöä vaan ainoastaan puhdas läsnäolo. Siinä toteutuu kasvokkain oleminen, joka on molemminpuolista, ei vain toisen osapuolen aikaansaannosta. Sen rakenne koostuu vuoropuhelusta ja -kuuntelusta, jossa molemmat ovat vastuussa toisistaan (Wihersaari 2011, s. 200, 232.)

Buberin dialogin määritelmä on haastava ja eksistentiaalinen, mutta myös maanläheinen ja kokonaisvaltainen. Tohtori Helena Aarnion mukaan kyky tällaiseen dialogiin edellyttää tietoisuutta useista psykologisista ja sosiaalisista tekijöistä sekä dialogin toteutumisen edellytyksistä (Aarnio 1999, s. 25–26). Tämä saa dialogin kuulostamaan mahdottomalta lapselle. Näen itse, että kyky tällaiseen dialogiin edellyttää huomattavaa avoimuutta, uteliaisuutta ja varauksettomuutta. Nämä piirteet lienevät mahdollisia ja kenties ajoittain jopa luontevampia lapsille kuin aikuisille. Siksi koen, että myös lapset kykenevät aitoon kohtamiseen perustuvaan dialogiin, vaikkei he osaisi kokemustaan dialogiksi sanallistaa. Toisaalta vanhemman tai kasvattajan tulee luoda dialogin edellyttämät puitteet ja mahdollistaa dialogia lapselle. Tämä ei tarkoita lapsen objektivuimista vaan lapsi voi silti päättää itse halustaan astua siihen.

Buberin dialogin ja kohtaamisen vaativuudesta ja harvinaisuudesta huolimatta minä–sinä, ja minä–se -käsitepari voisi toimia opettajan reflektoinnin välineenä. Sen avulla opettaja voi pyrkiä käytännön tilanteissa tiedostamaan onko hänen tarpeen olla tai onko hän tilanteessa opettajana vai tasavertaisena kanssaihminenä, ja reflektoida toimintaansa. Dialogisuuteen pyrkivää tai dialogisuuden kautta vuorovaikutusta havainnoivaa voi auttaa dialogisuuden hahmottaminen janana. Janan vasemmassa ääripäässä sijaitsee monologi, jossa toinen ja toisen sanoma määritellään täysin omista lähtökohdista käsin. Janan toisessa ääripäässä puolestaan on Buberin dialogi, jossa toisen voi nähdä ja kohdata autenttisimmin. Buberin mukaan aito dialogi on huomattavan harvinainen, joten

tutkielmassani on realistisempaa tarkastella dialogisuutta sen eri asteiden kautta kuin etsiä ainoastaan täydellistä buberilaista kohtaamista.

Kuvallisen dialogin osalta dialogia voi myös tarkastella minä–sinä- ja minä–se -suhteen näkökulmasta. “Sinä” voi tällöin olla kuvasta pikkuhiljaa piirtyvä oma minuus, valmis itse tehty kuva, luokkatoverin tekemä kuva tai oma luokka, joka vastaanottaa kuvaa minä–sinä -suhteen kaltaisella avoimuudella. Tällöin janan monologisessa päädyssä on ulkoisen pakon tai velvollisuuden vuoksi tehty kuva, joka ei tavoita minuutta pintaa syvemmältä.

Tohtori Jouko Pullinen kirjoitti väitöskirjan omasta kuvallisesta dialogistaan Albert Duhnerin teoksien sekä omien teostensa kanssa. Pullinen avaa dialogin vaikutusta filosofi Hans-Georg Gadamerin keksimän *horisonttien sulautumisen* käsitteen avulla. Hän kirjoittaa: “Se (horisonttien sulautuminen) tarkoittaa dialogin lopputulosta, jossa tulkitsijan ja tulkittavan dialogissa hioutuneet ja toisiaan lähestyneet horisontit synnyttävät sulautuneen, uuden käsityksen tulkittavasta aiheesta. Voimme oppia jotakin uutta aiheesta, oppia ymmärtämään sitä eri tavalla, vain laajentamalla horisonttiamme niin, että sisällytämme omaan ymmärrykseemme lukemamme tekstin käsityksen puheena olevasta aiheesta”. Pullinen tulkitsee Gadameria, jonka mukaan ymmärtäminen, horisonttien sulautuminen on jotain, joka tapahtuu eikä jotakin, johon aktiivisesti pyritään (Pullinen 2003, s. 60.) Tästä löytyy analogia Buberin dialogiin: dialogi ei aktiivisesti pyri mihinkään vaan siinä tapahtuu kohtaaminen. Myös kuvan tekijä muuttuu sen vastaanottajaksi kuvan valmistuttua (Pullinen 2003, s. 58). Näin oman teoksen äärellä voi käydä uudenlaista dialogia.

Juuri läpikäymäni dialogin ja vuorovaikutuksen tekijät korostavat opettajan tietoisuuden ja itsetuntemuksen merkitystä työssään. Buberin filosofian dialogi on ristiriidassa toiseen kohdistuvien tavoitteiden ja opettajan työhön kuuluvan “paremmin tietämisen” kanssa, koska toisen kokonaisvaltainen kohtaaminen edellyttää toista kohtaan olevista vaatimuksista luopumista. Sen ytimessä ovat läsnäolo ja ymmärtäminen. Kuitenkin tätä kautta myös väistämättä tavoitetaan ja opitaan jotain vuorovaikutuksen kannalta tärkeää.

Dialogiin perehtyminen on saanut minut ajattelemaan, että hyvä vuorovaikutus itsessään kehittää monia ajattelun ja hyvän kansalaisuuden taitoja, joita opetussuunnitelmassakin tavoitellaan (ks. Opetushallitus 2014).

Tässä kohtaa dialogin teoreettinen avaaminen on kuitenkin vielä melko kaukana käytännön opetustyöstä. Pyrin seuraavassa luvussa pohtimaan minä–sinä ja minä–se -suhteiden toteutumista käytännön koulumaailmassa.

2.4 Minä ja sinä opetustyössä

Kasvatustyössä kohtaamiset ovat pääosin tavoitteellisia ja siten myös lasta objektivioivia: pyrimme ohjaamaan häntä kasvamaan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseen suuntaan (Wihersaari 2011, s. 225). Opettaja voi pyrkiä löytämään mahdollisimman yksilölähtöisiä toimintatapoja, mutta niin opetussuunnitelma kuin ryhmäkootkin rajoittavat yksilön kohtaamista huomattavasti. Siljander toteaaakin modernin pedagogiikan ajatteluperinteessä aidon dialogin ja tasavertaisuuden olevan enemmänkin ideaaleja ja kasvatuksen päämääriä kuin varsinaisia toimintatapoja. Kasvattajalla kun on pedagoginen vastuu lapsen identiteetin rakentumisesta, sosialisatiosta ja sivistysprosessista, jolloin heidän välinen keskustelunsa ei voi olla tasaveroinen. (Siljander 2014, luku: 7.5.) Mikäli näin olisi, suhde ei olisi enää kasvatussuhde.

Yhtäjaksoinen minä–sinä -suhde ei tosin missään tilanteessa ole mahdollinen. Aidon dialogin tapahtuessa väistämätöntä on sen jälkeinen dialogin määrällistyminen ja määrittely, jolloin se tullaan objektivioineeksi. Minä–se -suhteet ovat läsnä myös kaikessa arkipäivän tavoitteellisessa toiminnassa: velvollisuuksissa, vallankäytössä, organisoinnissa ja teknisissä suorituksissa, ja näin myös opetuksessa. Se -todellisuus tuo kasvatukseen myös sen tarvitseman vakauden, sillä suhde takaa sen, ettei lapsen tarvitse ottaa vastaan opettajan tunnemaailmaa tai tarpeita. Minä–se -suhde on ihmisten arkielämässä tarpeellinen, ja Buber näkee minä–sinä- ja minä–se -suhteiden vuorottelevan ja kietoutuvan toisiinsa. (Wihersaari 2011, s. 225–226.)

Wihersaaren mukaan kasvatuksessa on laajimmin ajateltuna kysymys ihmiseksi kasvamisesta (Wihersaari 2011, s. 228). Minä–sinä -suhteen voi nähdä tärkeänä osana ihmisyyttä ja autenttiseksi omaksi persoonaksi kasvamista. Myös koululla on kasvatustehtävä. Toisaalta koulun tavoitteena on sivistää ja sosiaalista yhteiskunnassa tapahtuvaa elämää varten. Näin koulussa on kaksi hyvin erilaista tavoitetta, joista toiseen dialogin voi nähdä sopivan hyvin, ja olevan tarpeen kyseisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Voiko opettaja hetkittäin saavuttaa Buberin määrittelemän minä–sinä -suhteeseen perustuvan kohtaamisen? Ainakaan se ei voi tapahtua opettajan suunnittelemana, sillä aito dialogi tapahtuu Buberin mukaan omilla ehdoillaan (Buber 1963, s. 206). Ketään ei voi velvoittaa autenttiseen kohtaamiseen. Oppilaat tottuvat näkemään opettajan roolissa, joka ei ole tasavertainen oppilaan kanssa. Voivatko he hetkittäin nähdä opettajan toisin, ja voiko opettaja vaihtaa näkökulmaansa ja nähdä oppilaat ilman tavoitteellisuutta, jotta minä–sinä -suhteeseen perustuva kohtaaminen mahdollistuisi? Buberin mukaan voivat. Tällöin on kysymys minä–sinä -suhteen erityistapauksesta, jossa dialogi ei edellytä täydellistä tasavertaisuutta. Samankaltainen erityistapaus on hänen mukaansa kysymyksessä terapeutin ja asiakkaan välisessä suhteessa. Vaikka terapeutti on tilanteessa asiantuntijana ja auttajana, hänen on muodostettava asiakkaan kanssa autenttinen suhde. Kasvatuksen kontekstissa minä–sinä -suhde edellyttää, että oppilas ei ole opettajalle vain erilaisten ominaisuuksien muokattava joukko vaan ainutlaatuinen persoonallisuus. Se edellyttää myös, että itse kohtaaminen nousee välillä tilanteissa ensisijaiseksi, ei suhteen opettaja–oppilas -asetelma. (Buber 1993, 162–163.) Opettajan tulisi siis välillä laskeutua lapsen rinnalle unohtaen tavoitteet ja ihanteet, jotka haluaa hänen saavuttavan.

Edellä pohtimani minä–sinä- ja minä–se -suhteisiin perustuvat kohtaamisen tavat vertautuvat mielenkiintoisesti perheterapeutteina toimivien Jaakko Seikkulan ja Aarno Laitilan (2012) *sisäisten äänten* käsitteeseen. He puhuvat artikkelissaan siitä, kuinka yhden ihmisen lausumassa voi kuulua usean eri ihmisen ääni. He käyttävät esimerkkinä terapeuttia, joka puhuu asiakkaalleen. Terapeutti voi puhua asiantuntijan roolista käsin tai omasta persoonastaan käsin, mikäli hän on esimerkiksi kokenut jotain samankaltaista

asiakkaansa kanssa. Näen tämän saman pätevän kaikissa ammateissa, joissa vuorovaikutus on keskiössä. Lausumissa kuuluvat sisäiset äänet voivat olla lähtöisin niin oman elämän erilaisista rooleista kuten esimerkissäni, mutta myös sanojan läheisistä ihmissuhteista ja menneisyyden tapahtumista. Menneisyydessä koettu voi herätä tunnetasolla vaikuttamaan nykyhetken tilanteessa, jossa on jotakin sitä muistuttavaa. Professori Jeremy Gould puhuu tällaisesta menneisyyden vaikutuksesta nykyhetkessä *kokemuksellisena virittäytymisenä* nykyhetkeen (Gould 2016, s. 28). Tällaiset sisäiset äänet tai kokemukselliset virittäytymiset voivat vaikuttaa käytyihin dialogeihin puhutun ja toiminnan lisäksi myös kehonkielen, intonaation, katseen ja tunnetilojen muodossa. (Seikkula & Laitila 2012, s. 3.)

Buberin, Gouldin, Seikkulan ja Laitilan esittämä roolien ja läsnäolemisen eri tasojen tiedostaminen voi olla haastavaa, sillä kysymyksessä ovat asennoitumiset, joita ei välttämättä tiedosta (Gould 2016, s. 28; Seikkula & Laitila 2012, s. 3). Opettaja saattaa pitää tiettyä välimatkaa lapseen esimerkiksi monotonisen äänensävyn muodossa tai korostaen puheessaan sääntöjä ja koulun byrokratiaa. Tai opettaja voi katsoa lasta ikätason tavoitteiden näkökulmasta liiaksi, jolloin hänen elämänsä yksilölliset tekijät jää huomaamatta. Tämän vuoksi esimerkiksi jokin oppimisen haaste voi jäädä ratkaisematta.

Opettajan vaikeus asettua lapsen rinnalle voi johtua tällöin esimerkiksi siitä, että hänelle itselleen on pelottavaa kohdata lapsi haastavassa tilanteessa. Toisaalta kiire ja opettajan velvollisuudet luokan muita lapsia kohtaan voi tehdä tämän mahdottomaksi. Vaikka koulun säännöt ja byrokratia on tärkeää huomioida ja toimia niiden mukaisesti, kohdatessa lapsi erityisesti hänelle vaikeassa tilanteessa on tärkeää mennä aikuisena hänen vierelleen ja puhua omasta persoonasta käsin. Erilaisten sisäisten äänien ja omien tunnetilojen tiedostaminen auttaa pääsemään lähemmäs minä–sinä -suhteen kaltaista tilaa, joka mahdollistaa paremman yhteyden henkilöiden välille.

Niin opettajan kuin oppilaiden puheessa voi kuulla erilaisia sisäisiä ääniä; sellaisten jotka ovat paikalla tilanteessa tai sellaisten jotka kuuluvat esimerkiksi läheisiimme (Arnkil 2019, s. 115). Peruskoulu kontekstina suuntaa jo itsessään sosiaalisia tilanteita tiettyyn

roolitettuun, tavoitteelliseen ja aikataulutettuun suuntaan, joka tekee dialogin haastavaksi. Käsittelen ensimmäisessä tulosluvussa enemmän sitä, millainen sosiaalinen ympäristö oli aineistoluokallani, ja millaisia keinoja opettajalla on viedä sitä dialogiseen ja oppilaan itseohjautuvuutta tukevaan suuntaan.

2.5 Koulu ja luokka toimintaympäristönä

Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen ja toimintaan vaikuttaa koulu niin sosiaalisena kuin fyysisenä tilana. Koivurova hyödyntää väitöskirjassaan sosiologian dosentti Tarja Tolosen (2001) jaottelua *viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun*. Hän kirjoittaa fyysisen koulun säätelevän tilaa, toimintaa, ääntä, aikaa ja kehollisuutta. Virallinen koulu määrittyy opetussuunnitelmien ja muiden koulunkäyntiin liittyvien säädöksien ja lakien kautta. Se näyttäytyy opetuksen sisällöissä ja menetelmissä, koulussa toimijoiden välisinä hierarkioina, ja oppisisältöihin liittyvänä luokkahuoneen vuorovaikutuksena. Epävirallinen koulu puolestaan muodostuu esimerkiksi oppilaskulttuureista ja nuorten sosiaalisista hierarkioista. (Koivurova 2010, s.56–57.)

Fyysisen tilan kautta luokan sosiaalista tilaa tarkastelee myös sosiologian tohtori Petri Paju väitöskirjassaan. Pajun mukaan luokkaan sijoittuminen on merkittävä näkökulma luokan sosiaalista vuorovaikutusta tarkasteltaessa. Oppilas voi sijoittua luokkaan niin eteen, keskelle, taakse kuin sen reunamille. Jokainen vaihtoehto asettaa oppilaan erilaiseen positioon suhteessa katseen kohteena tai tarkkailijana olemiseen. Takimmaisena olevan tarkkailijan selkää ei seuraa kukaan, kun taas etummaisilla paikoilla istuvat ovat monien katseiden oletusmaisemaa. Paju toteaa, että “koulun ote oppilaasta tulee edestä ja takaa, opettajan katseena ja oppilastovereiden kontrolloivina ja arvioivina katseina...Luokka on sosiaalisesti tiheä avokonttori omassa lajissaan, siellä ei voi tehdä juuri mitään ilman, että joku huomaa sen”. (Paju 2016, 23–24.) Huomasin tämän vaikuttavan myös omaan havainnointiini jonkin verran. Havaintoni keskittyessä pääosin suuntaan, jossa opettaja oli, keskityin enemmän luokan edessä ja keskiosassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen luokan takaosan jäädessä vähemmälle huomiolle.

Toisinaan keskitin huomiotani tietoisesti luokan takaosaan, jotta aineistosta voisi tulla mahdollisimman monipuolinen. Siellä käytyjä keskusteluja oli kuitenkin vaikeampaa kuulla, ja ne keskittyivät työskentelyn lomassa usein kuvataidekontekstin ulkopuolelle. Niinpä suuntasin huomiotani enemmän sille alueelle, josta sain varmemmin tarkempaa aineistoa.

2.6 Seitsemäsluokkalaisten kehityksellinen vaihe

Aineistotuntieni seitsemäsluokkalaisten ovat siirtyneet murrosikään, jonka alkaminen vaihtelee 10–12 ikävuoden välillä. Varhaisnuori kehittyy niin fyysisesti kuin psyykkisestikin vauhdilla. Myös kehon mittasuhteet muuttuvat. Muuttuva mieli ja keho sekä alkava oman identiteetin rakentamisen prosessi tekee nuoresta usein erityisen herkan vanhempien, opettajien ja muiden nuorten arvostelulle. Myös ajattelun taidot kehittyvät, kun hermoimpulssien kulku aivojen kuorikerroksissa tehostuu. Sen ansiosta keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta vaativat tehtävät helpottuvat. (Anttila, Eronen, Kallio, Kanninen, Kauppinen, Paavilainen, Salo 2009, s. 127–131).

Sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget on kehittänyt lapsen kognitiivisen kehityksen teorian, jossa kehitys jakaantuu viiteen vaiheeseen: sensomotorisen älykkyyden, esioperationaalisen ajattelun, konkreettisten operaatioiden, formaalisten operaatioiden ja postformaalisten operaatioiden vaiheeseen (Piaget & Inhelder 1977). Yläluokkalainen on Piagetin luokituksen mukaan siirtymässä formaalisten operaatioiden vaiheeseen, jossa hypoteettis-deduktiivisen ajattelun rakenne kehittyy eli nuori alkaa kyetä päättämään asioita, jotka ovat mahdollisesti tosia, ja näin loogisesti ajatellen ennustamaan asioille mahdollisia lopputuloksia. (Piaget & Inhelder 1977, s. 127–128.) Tällä on vaikutuksensa niin affektiiviseen, sosiaaliseen kuin moraaliseseenkin kehitykseen, kun nuori voi uusien henkisten rakenteiden mahdollistaessa laajentaa ajatteluaan (Piaget & Inhelder 1977, s. 143).

Murrosiän kehityskriisiä kehityspsykologi Erik Eriksonin mukaan leimaakin

itsenäistyminen ja identiteetin rakentaminen. Oman minäidentiteetin pikkuhiljaa eheytyessä siihen integroituvat samastukset lapsuudesta, ennakoidusta elämän suunnasta, omat kyvyt ja sosiaalisten roolien antamat mahdollisuudet. Tämä vaatii etäisyyden ottamista vanhemmista, jotta on tilaa korvata lapsuudessa vanhemmilta saatu uskomusjärjestelmä omalta tuntuvalta moraalisella ja ideologisella järjestelmällä. Tämä kehitys on 7.-luokkalaisella vasta aluillaan, ja tulee päätökseensä viimeistään 20 ikävuoteen mennessä (Erikson 1982, s. 249; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, s. 29.)

Kuvallisessa kehityksessä mimeettiseen kuvaukseen pyrkivä visuaalisen realismin vaihe alkaa vaihtua. Keskeiseksi alkaa nousta esteettisyys ja ilmaisullisuus abstraktin ajattelun kehittymisen myötä. Vaikka jokaisessa kuvallisen kehityksen vaiheessa esiintyy jonkinlaista ilmaisullista asennoitumista, vasta varhaisnuoruudessa kiinnostus ja kyky siihen varsinaisesti mahdollistuvat. Tätä ennen lasten kiinnostus kuvataiteeseen kumpuaa enemmänkin itse kuvaamistoiminnoista saatavalla kinesteettisellä tyydytyksellä, muotojen käyttämisellä kuvamerkkeinä tai luonnonmukaisessa kuvaamisessa tarvittavilla taidoilla.

Näistä mahdollisuuksista huolimatta varhaisnuoruus on kuitenkin aikaa, jolloin monen nuoren kuvataiteellinen kehitys taantuu tai jopa päättyy. Tähän vaikuttavat ainakin visuaalisen realismin kaudella koettu tyytymättömyys omiin taitoihin. (Salminen 2005, s. 49–50.) Murrosikään liittyvällä epävarmuudella lienee myös osansa asiassa. Useat kuvataidekasvatuksen tutkijat näkevät osansa myös kouluinstituutiolla, joka arvottaa muita symbolijärjestelmiä kuten matematiikkaa, luonnontieteitä ja musiikkia, kuvataiteellista enemmän (Davis 1997, s. 55; Salminen 2005, s. 49–50).

3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUSSTRATEGIA

Tutkimussatragiani on etnografinen, sillä tarkoituksenmukaisen aineiston hankkiminen edellytti tutkimuskohteen kokonaisvaltaista havainnointia mahdollisimman luonnollisessa tilanteessa. Etnografiaa hyödynnetään usein erilaisten yhteisöjen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja erilaisten toimintakulttuureiden tutkimiseen. Aineiston keräämisen menetelmäni ovat etnografialle tyypillisiä havainnointi, kenttämuistiinpanot ja äänitys. Lisäksi kuvallisten dialogien analysoimiseksi aineistona toimii myös kuvataidetunnilla tehdyt oppilastyöt.

Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä tutkimuksen tarkentuminen sen edetessä, kun kokonaiskäsitys tutkittavasta kohteesta karttuu (Vilka 2006, s. 44). Näin myös omassa tutkielmassani, sillä sekä toinen tutkimuskysymys, että analyysimenetelmät olivat vielä kentällä avoimia. Tutkielmani voi etnografian lisäksi määritellä laadulliseksi tutkimukseksi ja tapaustutkimukseksi. Näen tutkielmani sijoittuvan fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian alueelle, sillä sen keskiössä ovat tulkinta, kokemuksellisuus ja tutkimuskohteen syvällinen ymmärtäminen (Laine 2010, s. 28–33).

Kasvatustieteilijät Susanna Paloniemi ja Kaija Collin kirjoittavat etnografiaa hyödynnettävän silloin, kun tutkittava ilmiö halutaan kytkeä luonnolliseen kontekstiinsa mahdollisimman tiiviisti, ja jäsentää siihen liittyviä asiayhteyksiä. (Paloniemi & Collin 2010, s. 204–205.) Tämän näen myös omana tavoitteenani. Pyrin ymmärtämään koululuokan kontekstissa tapahtuvaa vuorovaikutusta niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta, ja tuomaan näkyväksi siihen olennaisesti liittyviä asiayhteyksiä itseohjautuvuuden tukemiseen liittyen.

Tutkimusprosessini aineistonkeräämisen osuus alkoi valitsemani koulun valinnalla ja kontaktoimisella. Tässä vaiheessa tiesin haluavani kerätä aineiston yläkoulun kuvataidetunneilla, mutta en tiennyt vielä tarkemmin, millä luokka-asteella. Ajattelin yläkoululaisten analysoinnin dialogin ja itseohjautuvuuden näkökulmasta mielenkiintoiseksi, sillä he ovat muutoinkin itsenäistymisen vaiheessa, jolloin itsen

erillisyyttä ja itseohjautuvuutta prosessoidaan erityisesti. Koin, että tämä voisi antaa dialogeihin mielenkiintoisia sisältöjä. Päädyin keskustelemaan opettajan kanssa luokkasteen valinnasta, joka määrittyikin lopulta käytännöllisestä näkökulmasta, sillä 7. luokkalaiset aloittaisivat piakkoin uuden työn tekemisen, joten pääsisin sen tekemisen prosessiin mukaan alusta lähtien. Niinpä luokakseni valikoitui yksi seitsemäsluokka.

Seuraavaksi laadin tutkimusluvut niin koululle kuin vanhemmille (liitteet 1 ja 2). Koulun tutkimusluvan lähetin suoraan rehtorille, kun taas opettaja lähetti luvat vanhemmille Wilman kautta. Tämän jälkeen jäin odottelemaan vastauksia niihin. Kolmen oppilaan vanhemmalta ei saapunut lupaa vielä muistutusviestin jälkeenkään, joten päädyin siihen, etten käytä heihin liittyvää aineistoa tutkielmassa. Heidän erottelemisensa aineistosta onnistui melko helposti. Yleensä luokassa käytyihin keskusteluihin osallistui vain muutama oppilas, jolloin minun oli melko helppoa varmistaa, olenko saanut luvan heiltä, joiden lausumia hyödynnän analyysissä.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatakseni havainnoin ja tallensin äänittäen ja muistiinpanoja kirjoittaen aineistoluokan kuvataidetunteja seitsemän tunnin ajan, jonka jälkeen analysoin tuntien vuorovaikutusta suhteessa dialogin teoriaan ja dialogin analyysin käsitteisiin. Vastattuani ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia dialogeja 7. -luokkalaisten kuvataidetunneilla syntyi, minun oli mahdollista päättää toinen tutkimuskysymys, jolla rakensin yhteyden dialogin ja itseohjautuvuuden välille. Tässä vaiheessa minun oli myös mahdollista valita analyysimenetelmä, jolla kysymykseen vastaan. Näihin ratkaisuihin vaikuttivat monet seikat: Olivatko löydetty dialogit kuvallisia vai sanallisia? Millaisia tuntien keskustelut olivat? Keskusteltiinko tehdyistä kuvista? Oliko keskustelu juuri näillä tunneilla opettajajohtoista vai spontaania jutustelua tekemisen lomassa? Keskustelivatko kuvat keskenään? Toiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui: miten löydettyjen dialogien avulla voi tukea itseohjautuvuuden kehitystä?

Tutkielman kolmannessa vaiheessa analysoin aineistoa eteenpäin hyödyntäen tekemääni dialogin analyysiä suhteuttaen ja analysoiden sen käsitteitä itseohjautuvuuden ulottuvuuksiin ja edellytyksiin. Varsinaista Seikkulan ja Laitilan (2012) ohjeiden

mukaista dialogin analyysiä minun ei ollut mahdollista toteuttaa, koska en saanut taltioitua luokan keskusteluja niin tarkasti kuin kyseinen menetelmä vaatisi. Dialogin analyysissä kaikkien lausumien tulee olla litteroituina, jonka jälkeen ne taulukoidaan, ja kaikki keskustelut otsikoidaan niiden teeman mukaisesti. Tämän jälkeen lausumien analyysi aloitetaan ja niiden tulokset kirjoitetaan myös taulukkoon.

Joitakin pieniä keskustelun pätkiä sain litteroiduksi hyödyntäen sekä äänitystä, että muistiinpanojani. Näihin keskustelunpätkiin tein analyysiä tarkimmin analysoiden niitä useimpien dialogin analyysin käsitteiden avulla. Käyttämiäni käsitteitä olivat: *lausumien vastaanottajat, sisäiset äänet, elekieli, positio, semanttinen dominanssi, määrällinen dominanssi, interaktionaalinen dominanssi ja vastauksen kategoria*. Avaan näitä käsitteitä enemmän tuloksien yhteydessä. Lisäksi varsinaiseen dialogin analyysiin olisi kuulunut *monologisen dialogin, dialogisen dialogin, sekä ulkoisen-, sisäisen- ja reflektiivisen kielen* käsitteet. Vaikka en tehnyt analyysiä täydessä mittakaavassa, luokkatilanteiden reflektointi sen käsitteisiin antoi minulle välineitä tulkita luokkakeskusteluja tarkemmin itseohjautuvuuden näkökulmasta. Ilman sitä minulla ei olisi ollut tarvittavaa tietoa, millaisista merkityksellisistä osatekijöistä dialogit koostuvat, ja miten nuo osatekijät, pienetkin keskustelun nyanssit, suhteutuvat itseohjautuvuuteen ja tukevat sen kehittymistä.

Tutkimusmenetelmäni ovat teoriaohjaavia. Ensimmäisenä reflektoin aineistoa dialogin teoriaan ja dialogin analyysin käsitteisiin. Näin sain tutkielmasta objektiivisemmän, kun tilanteiden määrittelyminen dialogiksi ei perustunut vain minun tulkintaani. Kolmannessa vaiheessa etsin dialogeista itseohjautuvuuden teorian perusteella itseohjautuvuutta tukevia tekijöitä. Myös kolmas vaihe on siis teoriaohjaava. Tärkeää oli myös pitää kautta analyysin mukana oppilaiden kehityksellinen näkökulma, ja ottaa huomioon kouluinstituutio dialogien tapahtumaympäristönä.

Kuva 1, Tutkimusprosessin kulku.



3.1 Tutkijan positio

Kuvaan seuraavaksi etnografian positiota tutkimuskentällä. Etnografi havainnoi tilanteita niin fyysisesti kuin henkisestikin rajallisesta näkökulmasta käsin. Fyysisen näkökulmasta katsottuna havainnointikykyä rajoittavat aistien kyky havaita: kuulla, nähdä ja tuntea asioita sekä vireystila. Henkisiä rajoitteita tuovat omaan menneisyyteen sidottu näkökulma, aiemmat kokemukset havainnoinnin kohteesta, arvot ja kulttuuritausta.

Jo ensimmäisen tunnin aikana huomasin, etten saa havainnoitua kaikkia oppilaita tai kaikkia kuvataiteeseen liittyviä vuorovaikutustilanteita. Puheensorina nousi välillä niin suureksi, että niin minä kuin äänitinkään ei yltänyt kuulemaan opettajan keskusteluja lapsien kanssa toiselta puolelta luokkaa. Niin sanallisen kuin sanattoman informaation määrä oli myös niin suuri, etten kyennyt seuraamaan kaikkea. Tämä sai minut ymmärtämään, miksi etnografisen tutkimuksen pituus voi olla jopa vuosia. Jotta tutkija rajallisella havainnointikyvyllään saa kokonaisvaltaisen ymmärryksen aiheestaan yhteisön sisällä, yhteisön toimintaa pitää seurata pitkään.

Asetuin kuvataidetunnilla passiivisesti osallistuvan havainnoijan positioon. Jari Metsämuuronen kuvaa tätä tilanteeksi, jossa havainnoija osallistuu eikä osallistuja havainnoi. Tällöin havainnointi on hallitsevassa asemassa. (Metsämuuronen 2006, s. 117.) Tutkimuskohteen ollessa dialogi, tuntui luontevalta asettua hieman kontaktiin niin opettajien kuin oppilaidenkin kanssa, ja myös näin saada kokemusta ryhmästä. En kuitenkaan osallistunut tuntikeskusteluihin enkä niitä aloittanut. Osallistumiseni rajautui ainoastaan siihen, että vastasin, mikäli opettaja tai oppilas kysyi minulta jotakin, ja autoin hieman tunnilla esimerkiksi sulkemalla valot. En siis ohjannut tunnin kulkua, oppilaiden ratkaisuja tuntiin liittyen tai muitakaan tapahtumia. Näin pysyin tilanteiden tulkitsijana objektiivisemmassa asemassa (Metsämuuronen 2006, s. 116).

Sosiologi Hanna Vilkan mukaan onnistuneen havainnoinnin ja tulkinnan kannalta oleellista on, että tutkittava ja tutkija ymmärtävät toisiaan. Niinpä havainnoijan tulee pystyä eläytymään tutkimuskohteensa toimintaan ja asettamaan osittain syrjään oman kulttuuritaustansa ja arvomaailmansa. Näin hän pystyy refleктоimaan aineistoa avoimemmin kuitenkin omaksumatta tutkittavan kohteen arvoja maailmankuvaa eli sosiaalistumatta kohteeseensa. (Vilkkä 2006, s. 74.) Vaikka oppilaan ja opettajan roolit ovat minulle molemmat tuttuja, oli tärkeää asettua tilanteeseen mahdollisimman avoimesti. Toisaalta koulutilanteiden tuttuus auttoi kohdentamaan havainnoimistani ja ymmärtämään tunnin tilanteita ennalta, kun suomalaisen koulun käytännöt ja ajatusmaailma ovat minulle entuudestaan tuttuja. Koin samaistumisen hetkiä niin lapsiin kuin opettajaankin. Esimerkiksi opettajan halu huomioda kaikkia lapsia usein kiireisen oloisissa tuntitilanteissa välittyi myös minulle. Lapsien kokema turhautuminen haastavan tehtävän ääressä oli myös yksi jokaisella tunnilla minulle välittynyt kokemus.

Yksi osa etnografian subjektiivisuutta on yhteisössä muodostuvat ihmissuhteet. On tarpeellista välttää liiallista tunnesuhteutumista niin lapsiin kuin opettajiin. Tällaisia suhtautumistapoja voi olla esimerkiksi kiintyminen tai idealisointi. Kuitenkin luontevan suhteen muodostuminen on aineiston kannalta myös hyvä: etnografinen tutkimus onkin tasapainoilua riittävän etäisyyden ja läheisyyden kanssa. (Arnkil 2019, s. 36–37.) Oma havaintojaksoni oli sen verran lyhyt, ettei erityistä suhdetta lapsiin tai opettajaan ehtinyt muodostua. Lapsille vaikutin olevan lähinnä heidän touhuistaan kiinnostunut aikuinen,

jonka kirjoittamista välillä huomasin heidän seuraavan. Opettajan kanssa aihe ja yhdessä vietetyt tunnit herättivät mielenkiintoisia keskusteluja, jotka myös avasivat tunti-ilanteita minulle paremmin.

3.2 Dialogit aineistona

Sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvat dialogit kuin kuvallisetkin ovat hedelmällisiä usean tieteen alan tutkimukselle kuten psykologian ja antropologian tutkimukselle. Ne voivat kertoa esimerkiksi ihmisen käyttäytymisestä, arvoista ja kielen kulttuurisesta käytöstä tietyssä aikana. Omassa tutkielmassani ne kertovat vuorovaikutuksen laadullisuuksista ja merkityksestä hyvinvoinnille sekä sen mahdollisuuksista edesauttaa oleellista aikuiseksi kasvamisen edellytystä.

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvat dialogit koostuvat puheesta, toiminnasta, valinnoista, intonaatiosta, eleistä, ilmeistä ja kehonkielestä. Kuvallinen dialogi koostuu tässä tapauksessa ajatus- ja oppimisprosesseista, jotka näkyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, piirroksissa, annetuissa tehtävissä, ja näiden suhteissa toisiinsa. Näiden elementtien avulla minun on mahdollista päätellä, millaista dialogia lopputuloksen (oppilastöiden) saamiseksi on käyty.

Tunneilla tekemäni havainnot dialogiin ja itseohjautuvuuteen liittyen muodostuvat hetkissä, joissa aistinvarainen kokemukseni muuttuu tiedostetuksi havainnoksi. Gould kutsuu tätä tutkijan *episteemiseksi hetkeksi*. Tämän jälkeen olen kirjannut havainnon muistiin sillä perusteella, miten merkitykselliseltä se tutkimuskysymysten valossa on tuntunut. Tämä prosessi on kentän tilanteissa osin intuitiivinen ja tiedostamaton, osin tiedostettu. Useimmiten kirjatun havainnon jälkeen reflektoin joko tunneilla, niiden jälkeen tai molemmissa tilanteissa havaintoa, ja sitä miksi koen sen merkityksellisenä. Gouldin mukaan refleksiivisyys onkin etnografian ytimessä. Sen avulla tutkija voi tiedostaa subjektiivisuutensa ja sen irtipääsemättömän suhteen tutkimukseensa, vaikka ei voikaan irrottautua siitä. (Gould 2016, s. 15, 23–24.) Niinpä aineiston ja sen analyysin

suhdetta omaan kokemusmaailmaan tulee reflektoida tutkielman tekemisen jokaisessa vaiheessa. Tohtori Sandra Hardingin sanoin “subjektiivisuuteen kiinnittyminen ja sen auki refleктоiminen on työtä vahvan objektiivisuuden puolesta” (Harding 1993, s. 49–55; Gould 2016, s. 36.)

4 KOULUN JA LUOKAN SOSIAALISEN TILAN VAIKUTUS DIALOGISUUTEEN

4.1 Tuntitilanteet

Seuraavissa alaluvuissa avaan molempien tutkimuskysymysteni vastauksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esiin tulleiden dialogien osalta. Vastauksen kysymykseen “Millaisia dialogeja 7. luokkalaisten kuvataidetunnilla syntyi?” sain analysoimalla tunnin keskusteluja dialogin analyysin käsitteiden avulla. Hyödynnän dialogin laadullisuuksien kuvaamisessa paljon myös Arnkilin (2019), Erkkilän (2012), Hiltusen (2008), Koivurovan (2010), Räsäsen (2000) ja Venäläisen (2019) väitöskirjoja, mutta myös muita teoreetikkoja. Itseohjautuvuuden näkökulmasta peilaan dialogeja erityisesti Mäkisen muotoilemiin itseohjautuvuutta kehittäviin ohjausulottuvuuksiin ja Norrenan teksteihin (Mäkinen 1998 & Norrena 2019). Tarkastelen tuntien dialogisuutta myös 7. luokkalaisten kehityopsykologisesta näkökulmasta. Ensimmäisenä kuitenkin kuvaan havaintojakson tilannetta ja asemoitumistani siihen.

Aineistoluokallani oli 22 oppilasta, joista ensimmäisellä tunnilla olivat kaikki paikalla. Tunneilla kävi myös yksi erityisoppilas henkilökohtaisen avustajansa kanssa. Seuraavilla tunneilla oppilaista poissa oli 2–5 oppilasta. En näe tarpeelliseksi yksilöidä analyysissä ketkä olivat poissa, sillä en nähnyt sillä vaikutusta analyysitilanteisiin siinä määrin. Eniten huomiotani suuntasivat valitsemani istumapaikka, luokan melutaso ja opettajan toimet. Eniten pyrinkin seuraamaan opettajan vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.

Valitsin kahdella ensimmäisellä tunnilla istumapaikakseni oven ja korkean kaapin vieressä olevan tyhjän tilan seinän vierestä, johon sijoitin tuolin. Kaapin päälle sijoitin äänittimen, jotta se ei ollut huomiota herättävässä paikassa. Kaksi viimeistä tuntia istuin toisella puolella luokkaa, ikkunan edessä. Istumapaikka määritti paljon sitä, kenen keskusteluja pystyin kuulemaan. Toki välillä kuulin myös kauempana käytyä

sananvaihtoa sekä keskusteluja, joita käytii muualla kuin omalla paikalla.

Havaintojakso alkoi opettajan uuden tehtävän alustuksella, joka oli kolmiosainen lyijykynätyö nimeltään Muodonmuutos. Tehtävänä oli taitella pitkän mallinen paperi kolmeen osaan, joista jokaiseen tehtiin yksi piirros. Vasempaan reunaan valittiin joko opettajan laatikosta tai itseltä jokin esine, joka piirrettiin mahdollisimman mimeettisesti. Tämän jälkeen tehtiin oikeaan reunaan sijoittuva piirros. Siihen oli tehtävä jokin toinen esine tai asia, jota ensimmäiseksi piirretty esine muistutti. Tehtiin siis ensimmäiseen piirroksen liittyvä muodonmuutos. Kolmanneksi paperin keskimmäiseen kohtaan oli tehtävä kahden aiemman piirroksen pohjalta niiden muotoja muistuttava abstrakti piirros.

Opettaja kertoi tehtävänannon yhteydessä tehtävän tavoitteet ja arviointiperusteet, jotka olivat mielikuvituksellisuus, visuaalisen hahmottamisen, lyijykynä -tekniikan, ja havaintopiirtämisen harjoittelu. Tuntien aikana oppilaat tekivät pääasiassa tätä työtä, mutta pieni osa oppilaista myös viimeisteli edellistä työtä ja tehtyään Muodonmuutos -tehtävän siirtyivät viimeisillä havaintotunneillani seuraavaan Rauhanjuliste -tehtävään. Koska analysoin myös Rauhanjuliste -tehtävää, kirjoitan auki myös sen sisällön.

Rauhanjuliste -tehtävä liittyi kansainväliseen piirustuskilpailuun, johon sai halutessaan osallistua. Muutaman viikon päästä koululle saapuisi Taidetarvikeliike Hyvärisen edustaja arvioimaan tehtyjä julisteita, valitsemaan kansainväliseen kilpailuun lähtijät ja palkitsemaan lahjakortein parhaita. Kilpailu on vuosittainen ja koulu on osallistunut siihen useana vuonna aikaisemminkin. Kilpailun laajempi teema on joka vuosi rauha, mutta tarkempi teema vaihtelee vuosittain. Tänä vuonna se oli "Rauhaa palvelun kautta". Juliste tuli tehdä A2 -kokoon ja tekniikoista kaikki kollaasia ja valokuvaa lukuunottamatta olivat sallittu. Suurin osa lapsista teki julistetyötä vasta havaintojaksoni päätyttyä, mutta sisällytin myös siihen liittyvää analyysiä aineistoon siinä määrin kuin se oli mahdollista. Kolme nuorista teki julistetta ollessani havainnoimassa ja kävin vielä havaintojakson päätyttyä tutustumassa tehtyihin julisteisiin.

Näissä puitteissa havainnoin tunteja, ja tein niistä mahdollisimman kattavat

muistiinpanot. Analyysin tukena on lisäksi äänite jokaiselta tunnilta. Kävin läpi tuntien vuorovaikutusta sanotun, äänenpainojen, eleiden, ilmeiden, liikkeiden, lasten viittaamisten ja muiden toimintojen näkökulmasta, joita lisäsin muistiinpanoihin tuntien aikana sekä käydessäni tunnin läpi sen loputtua. Litteroin äänityksistä sellaiset keskustelut, joista sain selvää, ja jotka olivat tutkimuskysymysteni kannalta oleellisia.

4.2 Julkisuus dialogien määrittäjänä

Julkisuus oli keskeinen piirre luokan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toteutuvissa dialogeissa. Koivurova määrittelee julkista tilaa sellaiseksi, jossa toimintaamme arvioidaan muiden taholta, jossa kilpaillaan, ja tehdään yhteistyötä toisten kanssa (Koivurova 2010, s. 55). Julkisuuden aste havaintoluokassa vaikutti vaihtelevan riippuen siitä, ketkä saattoivat kuulla keskustelut. Julkisuuden aste vaihdellee myös yleisemmin peruskoulussa riippuen esimerkiksi luokan ja koko koulun yhdessä viettämän ajan määrästä ja ryhmän hengestä.

Tarkastelen havaintoluokan julkisuutta virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulun käsitteiden kautta. Fyysinen koulu vaikutti havaintotunneilla olevan osa sekä virallista, että epävirallista koulua. Virallisen koulun rakenteen pitäessä ryhmätilannetta yhdessä opettajan kanssa koossa, kehonkielellä ja eleillä ilmaistiin luokassa paljon niin tyytymättömyyttä, tyytyväisyyttä kuin sosiaalisten suhteiden dynamiikkaa. Virallisen koulun fyysisyys näyttäytyi Pajun (2016, 23–24) suuntaisesti kontrolloivan oppilaiden huomion pysymistä tunnin aineessa sekä sellaisessa muodossa, jota opettajan on mahdollista ohjata. Virallisella ja fyysisellä koululla lienee olevan merkittävä vaikutus ryhmän pysymisessä rauhallisena ja keskittyneenä opiskeluun.

Kuvataiteen kontekstissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa niin virallisen kuin epävirallisen koulun sosiaaliset ulottuvuudet limittyivät. Virallinen koulu toimi pääasiallisena rakenteena tunneilla ja kavensi tuntien vuorovaikutusta, kun taas epävirallinen koulu näyttäytyi välillä läpi virallisen koulun oppilaiden tuodessa tilaan

kaverisuhteidensa dynamiikkaa, kipupisteitään, ajatuksiaan, tunteitaan ja kyseenalaistamisiansaankin. Koivurova hahmottaakin koulun sosiaalista tilaa myös virallisen ja epävirallisen koulun risteyspaikkana, opettajien ja oppilaiden neuvottelutilana (Koivurova 2010, s. 57.)

Virallinen koulu ja koulun julkisuus näyttäytyivät tunneilla muun muassa niin, että oppilaat vaikuttivat olevan hyvin tietoisia lausumiensa vastaanottajista luokassa. He olivat varovaisia erityisesti niiden lausumiensa suhteen, jotka muut saattoivat kuulla tai, jotka olivat tarkoitettu opettajalle. Useimmiten oppilaiden vastaus opettajan kysymykseen oli lyhyt ”joo”, ”en tiää” tai ”ei”. Mikäli opettajan kysymys oli luonteeltaan avoin, olivat vastaukset vastaukset myös pidempiä. Toisaalta oppilaat tukeutuivat usein opettajaan työhön liittyvissä ongelmatilanteissa, ja tilanteissa, joissa he halusivat vahvistusta omille ratkaisuille työnsä suhteen.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen niukkuus kuvataideopetukseen liittyen tuli esiin myös Koivurovan väitöskirjatutkimuksen (2010) aineistossa. Hänen tutkimuksensa käsitteli kuvataidetunnilla esiintyviä normeja, sen sosiaalista tilaa ja visuaalisen kulttuurin merkitystä kuvataidetunnilla ja tunneilla syntyvissä kuvissa. Hän toteaa kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa esiintyvän paljon keskinäistä vertailua, kilpailua ja epäonnistumisen pelkoa. (Koivurova 2010, s. 29) Vertailu luo sosiaalista painetta vertaisten, mutta myös koulun taholta. Näkyvin painetta luova elementti koulun taholta lienee numeerinen arviointi. Myös nämä seikat vaikuttavat tuntien vuorovaikutukseen.

Identiteettiään hakevalle murrosikäiselle nuorelle näkyväksi tuleminen luokkatilanteessa näytti olevan hankalaa. Julkisuus, murrosiän tuomat herkkyydet ja yhdenmukaisuuden paineet vähentävät mahdollisuutta aitoon dialogiin. Toisaalta Koivurova näkee julkisessa tilassa tapahtuvan myös ihmisen suurimman kasvun ja otettavan suurimmat riskit (Koivurova 2010, s. 55). Jännitteitä sisältävä ryhmätilanne, jossa oppimistilanteiden kautta ollaan usein tutun ja tuntemattoman rajapinnoilla, on myös vuorovaikutuksen, näkyväksi tuleminen ja oman psyykkisen kasvun kannalta hedelmällinen vaikkakin haastava tila.

Luokkatilanteen potentiaali kasvulle, dialogille ja itseohjautuvuuden kehittymiselle lieneekin merkittävä. Parhaimmillaan sosiaalinen tilanne on haastavuudeltaan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin hän saa sopivan riskin ottaessaan onnistumisen kokemuksen. Hyvät kokemukset, olipa ne saatu luokan yhteisissä keskustelun hetkissä tai tunneilla muutoin, voivat tukea itseohjautuvuuden kehittymistä. Näen onnistumisen sopivan haastavissa sosiaalisissa tilanteissa ja riskinoton osoittautumisen kannattavaksi **vähentävän oppijan riippuvuutta, lisäävän hänen avoimuuttaan ja parantavat itsetuntoa**. Riippuvuuden asteittainen vähentäminen kasvattajasta edellyttää kuitenkin opettajalta oppilaan tarkkailua hänen yksilöllisen itseohjautuvuuden tasonsa tunnistamiseksi, jotta opettaja voi tarvittavalla tavalla tukea ja moderoida myös sosiaalisia tilanteita. (Mäkinen 1998, s. 37, 39, 40.)

Riippuvuuden vähentämiseksi opettajan tulee antaa oppilaille vastuullisia ja itsenäisiä tehtäviä heidän itseohjautuvuuden tasonsa suuntaisesti. Oppilaan riippuvuuden vähentämisen konkreettisia menetelmiä voivat olla esimerkiksi opiskelutaitojen sanallistaminen ja oppilaan vapauttaminen oman oppimisprosessinsa suunnitteluun ja opiskelunsa säätelyyn. Merkityksellistä on vähentää tietoisesti opettajan osuutta asioiden kontrolloimisessa. (Mäkinen 1998, s. 176–177.) Luokkatilanteessa, jossa dialoginen vuorovaikutus mahdollistuu, luulen tämän tapahtuvan nimenomaan vapaudessa ilmaista omia ajatuksia ja mielipiteitä ja ottaa myös riskejä. Tarvittaessa opettaja voi tukea ja moderoida vuorovaikutusta dialogisempaan suuntaan. Vaikka luokan vuorovaikutuksen dialogisuus jäi tunneilla vähäiseksi, vuorovaikutuksella voi olla merkitystä dialogin edellytysten vahvistamiseksi ja dialogisen vuorovaikutuksen harjoittamiseksi niin ryhmä- kuin yksilö -tilanteissa.

Avaan seuraavaksi yhtä tuntitilannetta dialogin analyysin käsitteiden avulla. Mielestäni se tuo esille niin ryhmän vaikutusta keskusteluihin kuin opettajan ja oppilaan välisen suhteen dynamiikkaa. Yksi dialogin analyysin yksiköistä on lausumien vastaanottajat. Lausuman vastaanottajia ovat kaikki ne, jotka ovat sanottaessa läsnä. Vastaanottajia ovat myös ne, joiden kanssa asiasta on keskusteltu aiemmin, kuten vanhemmat. Lausuja vastaa

puhuessaan samalla myös heidän aiempiin lausumiinsa. (Seikkula & Laitila 2016, s. 4–5.) Opettajan onkin hyvä ottaa huomioon oppilaiden lausumissa kaikuvat taustat, joihin kannattaa suhtautua sensitiivisesti ja kunnioittavasti edustivat ne millaisia arvoja ja näkemyksiä tahansa. Parhaimmillaan näkökulmien erilaisuuden näkeminen rikkautena johtaa suvaitsevaisuuteen, kriittisen ajattelun kasvuun ja parempaan yhteyteen ihmisten välillä. (Arnkil 2019, s. 76.)

Tilanteissa, joissa samassa huoneessa on muitakin ihmisiä, lausuja on siis hyvin tietoinen muista kuulijoista, jotka vaikuttavat myös siihen, mitä hän sanoo. (Seikkula & Laitila 2016, s. 4–5.) Tämä on seikka, joka koulun tuntitilanteissa on merkityksellinen. Kaverille sanotulla kommentilla voi hyvin olla tietoinen tai tiedostamaton tarkoitus vaikuttaa myös muihin tunnilla olijoihin, kuten luokkatovereihin tai opettajaan.

Näin myös eräässä aineistotunnin tilanteessa. Tilanteessa vuorovaikutukseen osallistui kolme henkilöä, jotka erotan seuraavilla ilmaisuilla: opettaja, Oppilas 1 ja Oppilas 2.

Opettaja: Tuleeko sulla mitään mieleen siihen? (*valittuun esineeseen*)

Oppilas 1: No ei kauheesti.

Opettaja: Pohippa vähän aikaa. Mulla tulee selkeesti yks, mutta mä en halua vielä ite kertoa, mut siitä vois tulla vaikka kuin monta juttua ja lähe miettiin sitä mittaluokkaa, että onko se niinku ihmisen mitoissa vai onko siitä yli rakennuksen kokoinen, koska siellä on koko.. Se voi olla ihan mitä vain.

Oppilas 1: Ihan mitä vain! (*liioitteleva äänensävy*)

Oppilas 2: Ihan mitä vain. (*liioittelee myös*)

Opettaja: Ihan mitä vaan. (*liioittelee myös hieman*)

Oppilas 1: Se voi olla vaikka aasi tai lehemä..

Opettaja innosti nuoria assosioimaan, millaisia muodonmuutoksia yhdestä esineestä voisi tulla mieleen. Hänen sanoessaan “se voi olla ihan mitä vaan” oppilas 1 toisti sanotun vitsinä. Sen jälkeen myös Oppilas 2 ja opettaja toistivat sanotun, ja näin yhtyivät vitsiin. Oppilas 1 puhui tilanteessa opettajan äänellä, ja näin viestitti sarkastisen viestin kaikille,

vaikka sanoikin saman asian kuin opettaja. Opettajan dialogiin ohjaavasta eleestä vitsailtiin.

Sisäinen ääni ja positio ovat myös Seikkulan ja Laitilan dialogin analyysin analyysiyksiköitä. Siinä missä sisäinen ääni viittaa siihen kuka puhuu, positio viittaa siihen mistä näkökulmasta lausuja puhuu. Äänten ja positioiden tarkasteleminen tekee näkyväksi lausujan tilannesidonnaisen viestin sekä sen, minkä näkökulman lausuja asiaan ottaa. Samat lausumat voivat eri tilanteissa viestiä kokonaan eri asioita, vaikka lausuja olisikin sama kuten esimerkkitilanteessa. (Seikkula & Laitila 2011, s. 3–4.) Siinä missä lausuja asettaa itsensä tiettyyn positioon, hän vaikuttaa myös muiden positioon lausumallaan.

Sarkastinen opettajan kommentin toistaminen “ihan mitä vaan” viestitti niin opettajalle kuin muille luokassa olijoille tuntemuksia opettajan kommenttia kohtaan ja kenties myös omaa rohkeutta vitsailla sille. Luokkatilanteessa puhuttuun vaikuttivat siis kaikki luokassa läsnäolevat. Samalla Oppilas 1 tarjosi opettajalle naurunalaisen positiota. Opettaja kuitenkin hyväksyi vitsailun ja asettui nuorten kanssa vitsailuun mukaan, jolloin hänen positionsa oli oppilaiden rinnalla. Hän ei tuominnut tai sivuuttanut Oppilas 1:n lausumaa vaan otti hiukan provokatiivisenkin vitsin vastaan. Luultavasti hän tuntiessaan oppilaan tiesi hänen tarkoituksensa olevan leikkimielinen ja hyvántahtoinen eikä haastava tai loukkaava. Myös tässä tilanteessa virallinen ja epävirallinen koulu limittyivät. Virallinen koulu on koulun tilanteissa aina läsnä, kun taas oppilaan vitsailussa näyttäytyi myös epävirallisen koulun puolia.

Arnkil listasi tutkimuksessaan seitsemän dialogista opetuksen moderoinnin tapaa. Näen opettajan tilannetajun ja kieltäytymisen pojan antamasta positioista *toisen ääntä lainaavana* ja *dialogin esteitä poistavana* moderointina (Arnkil 2019, s. 108, 113–114). Toisen ääntä lainaava moderointi on molemminpuolisen ymmärtämisen varmistamista. Se voi olla oppilaan lausuman toistamista omin sanoin, joka validoi häntä. Samalla opettaja voi varmistaa nuorelta ovatko molemmat ymmärtäneet lausuman samoin tai ilmaista, että he ovat ymmärtäneet sanotun samoin. Joskus tämä voi johtaa myös

ajatuksen eteenpäin prosessointiin. (Arnkil 2019, s. 109–110.)

Dialogin esteitä poistavaa moderointia on nimensä mukaisesti opettajan tietoista toimintaa poistaa dialogia estäviä tekijöitä. Opettajan poistama este dialogille oli tilanteessa dialogille haitallisesta positioista kieltäytyminen ja sen vaihtaminen positioon, joka oli yhteistä vuorovaikutusta rakentavaa. Dialogin esteitä poistava moderointi voi tarkoittaa myös esimerkiksi huolen pitämistä siitä, että kaikkien sanottavaa kuunnellaan, mutta Arnkilin mukaan sen ei tulisi jäädä ainoastaan siihen. *Dialogin esteitä poistavan moderoinnin* tulisi olla myös perustelevaa: opettajan tulisi liittää se huolenpitoon liitettyihin toiminnan perusteluihin. (Arnkil 2019, s. 109.)

Dialogin esteitä poistava moderointi linkittyy demokratiaa ilmentävään moderointiin, jonka periaatteena on, että kaikilla on yhtäläinen oikeus puhua ja tulla kuulluksi. (Arnkil 2019, s. 108.) Opettaja otti vastaan hiukan provosoivan kommentin. Samalla opettaja toisti oppilaan lausuman, ja näin ilmaisi ymmärtäneensä ja kuulleen sanotun tilannesidonnaisen viestin myös äänenpainoaan hyödyntäen. Mäkisen jaottelun mukaan opettajan vastauksen voi nähdä *yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutuksellisen ilmapiirin luomiseksi*, jonka avulla opettaja voi tukea itseohjautuvuuden kehittymistä. (Mäkinen 1998, s. 134–135.) Mäkinen näkee tämän toteutuvan, kun opettaja on mukana oppimisen prosessissa paitsi vanhemman ja oppimisen asiantuntijuudella myös yhtenä yhteistoiminnallisen yhteisön jäsenenä. Hän näkee yhteisöllisyyden pohjautuvan erilaisuuden tunnistamiseen ja hyväksymiseen. Opettajan toiminnassa voi myös nähdä pyrkimyksen välttää urautuneiden roolien syntymistä: opettaja kiersi oppilaan tarjoaman opettaja- oppilas -asetelman ja asettui hetkellisesti yhteiseen vitsailuun. (Mäkinen 1998, s. 168.)

Murrosikäisten itsenäistymisen vaihe saa hakemaan hyväksyntää saman ikäisistä vertaisista, joka yleensä tarkoittaa myös etäisyyden ottamista vanhemmista auktoriteeteista. Myös nuorten väliset erilaiset dynamiikat ja kasvojen menettämisen pelko saavat herkässä vaiheessa olevan murrosikäisen harkitsemaan huolella sanomisiaan ryhmän paineessa ja haastamaan auktoriteetteja. Oppilaan kommentin voi tulkita myös

tästä näkökulmasta. Tunti- ja ryhmätilanteiden sisältäessä nuorelle haastavia elementtejä, opettajan vastuu sosiaalisista tilanteista korostuu. Opettajalta kaivataan hyväksyvää, huomioivaa ja huolehtivaa ääntä, joka ei jätä kuulematta ja reagoimatta luokassa ilmeneviin ongelmiin, ja joka kykenee ajoittain myös sekä joustamaan, että olemaan provosoitumatta.

4.3 Nuorten keskinäisten suhteiden vaikutus dialogisuuteen

Nuorten keskinäinen kanssakäyminen oli jokaisella tunnilla runsasta. Kuvataidetunnilla on moniin muihin tunteihin verrattuna parempi mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Kaikki nuoret tuntuivat keskustelemaan työskentelyn lomassa kavereidensa kanssa, mutta pääosin luokassa äänekkäimpiä olivat he, jotka välttelivät koulutyötä eniten. Luokka oli usein jakaantunut nuorten muodostamiin pienempiin kaveriporukoihin ja -pareihin. Toisinaan nuoret taas kokoontuivat jonkun pulpetille myös isommalla porukalla.

Havaitsin kuvataidetunnin kontekstissa nuorten välisessä vuorovaikutuksessa lukuisia ääniä ja positioita. Tällaisia olivat muun muassa tukea hakevan ja saavan positiot, hiken (puhekielen ilmaus hikipingolle), auttajan, taitavan, kiusaajan, toiselle nauravan ja naurettavan positiot. En kuitenkaan tutkielman laajuuden puitteissa pysty käsittelemään kaikkia positioita. Avaan kuitenkin kahta tilannetta sekä niiden suhdetta dialogiin ja itseohjautuvuuteen, jotta tämän vuorovaikutuksen alueen vaikutus tutkimukseni pääkäsitteisiin havainnollistuu.

Eräs poika-oletettu sai aloittaa Rauhanjuliste -työn saatuaan Muodonmuutos -tehtävän valmiiksi. Hän vaikutti kaikilla tunneilla ottavan annetut tehtävät vakavasti, ja arvostavan omia taitojaan ja uuden oppimista. Päättelen tämän hänen tekemisen aktiivisuudesta ja siitä, että hän kysyi usein opettajalta apua. Hänen kysyessään, mitä seuraavaksi tekisi, opettaja vielä varmisti, että aiemmin alustettu tehtävä ja julisteen tema oli ymmärretty oikein. Opettajan antaessa paperia julisteen tekoa varten, oppilaan ilme muuttui

innostuneeksi ja asento kohentui. Hän totesikin hymyillen: “Näin isolle paperille”. Paperi oli ilmeisesti suurempi, mitä poika oli ajatellut tai jolle oli tottunut tekemään. Poika-oletettu vei paperin omalle paikalleen. Tulkitsen hänen nähneen positionsa ylpeänä ja kyvykkäänä täyttämään paperin, jonka opettaja oli antanut. Ensimmäisenä pulpetilleen saapuessaan hän vielä kommentoikin paperin kokoa vieruskaverilleen hymyillen.

Hetken kavereidensa seurassa oltuaan hänen positionsa näytti muuttuvan. Muiden kavereiden kommentit olivat negatiivisia, ja asettivat poika-oletetun hiken positioon, jonka hän ainakin päällisin puolin hyväksyi. Poika-oletetun kehonkieli muuttui kuitenkin kumarammaksi ja hivenen puolustautuvan oloiseksi. Näin luokkakavereiden positio tilanteessa voisi olla arvostelija tai kiusaaja. Tämän keskustelun osallistujat olen nimennyt seuraavasti: Arvosteleva, Piirustusta tekevä, ja Kaveri sivummalla. Kaikki tilanteeseen osallistujat ovat poika-oletettuja. Keskustelu eteni seuraavasti:

Arvosteleva: Mikä vittu tämä sun työ on? *(tokaisee)*

Piirustusta tekevä: Vinkki: silmä silmä nenä suu. *(kireän oloisesti)*

Arvosteleva: Tän pitäis näyttää piirustusta tekevän pojalta! *(naureskelevasti)*. Näyttää kiinalaiselta. Ottaa vielä piirrosta tekevän pojan kynän.

Kaveri sivummalla kommentoi jotain myös naurahtean, en kuule mitä.

Arvosteleva: Mikä tää naama on? Kiinalainen. **ottaa piirroksen*

Piirustusta tekevä ojentaa käsiä tavoitellen piirrosta ja sanoo: Amisviikset, eikö oo hienot? *(naurahtaa)*.

Piirustusta tekevä jatkaa tyttömaisella kimeällä äänellä: Anna se takaisin!

Arvosteleva ja Kaveri sivummalla asettuivat arvostelijoiden positioon. He vitsailivat naureskelun kohteena olevan hikkeydestä ja aloitetusta piirroksesta, johon Piirustusta tekevä myös itse yhtyi. Hän oli toisten ryhmäläisten mukaan hikke, koska pääsi jo aloittamaan uutta työtä. He nauroivat aloitetulle työlle puolestaan siksi, ettei se kuvannut ihmistä mimeettisesti, ja koska kuvaan piirretyllä henkilöllä oli yhden ryhmäläisen mukaan vinosilmät. Kuvan henkilön oli tarkoitus näyttää tekijältä itseltään. Kaveriporukan jäsenet vitsailivat myös tässä tavoitteessa epäonnistumiselle. Arvosteleva

myös otti Piirustusta tekevän piirroksen ja kynän. Piirustusta tekevä jatkaa vielä tässäkin vaiheessa mukautumista ryhmän tilanteeseen eikä halua näyttää epämukavuuttaan. Hän verhoaa myös käskyn saada tavaransa takaisin vitsiksi ja tyttömäiseksi reaktioksi. Olisiko suuttuminen tyttömäistä ja siksi niin ei voi tehdä?

Näin kaikki kaveriporukasta, tekijä itse mukaan lukien, puhuivat toiselle nauravan positiosta, jonka voi nähdä sen yläpuolelle asettumisena, jolle nauretaan. Piirustusta tekevä vitsaili omasta työstään myös itse. Kehonkielen perusteella tulkitsen hänen kuitenkin tehneen niin sopeutuakseen ryhmään, koska toisaalta hänen asennoitumisestaan vitsailuun näkyi myös epämukavuutta. Myös Koivurovan aineistossa erityisesti pojat peittivät niin epävarmuuttaan kuin loukatuksi tulemisen tunteita huumorin taakse (Koivurova 2010, s. 280). Vitsailuun, ja ryhmän kanssa työn ja työskentelyn vähättelyyn liittyi myös ristiriita ottaen huomioon hänen asennoitumisensa työskentelyyn muutoin.

Pohdin tilannetta myös Seikkulan ja Laitilan dominanssien analyysiyksikön avulla (Seikkula & Laitila 2012, s. 5). Määrällinen dominanssi tarkoittaa sitä, kenellä dialogissa on eniten lausumia lukumäärällisesti. Semanttinen dominanssi viittaa uusien sanojen ja puheenaiheiden tuomiseen dialogiin. Se, kenellä tämä dominanssi dialogissa on, muokkaa eniten sen sisältöä. Interaktionaalinen dominanssi on sillä henkilöllä, joka muokkaa dialogia eniten toiminnallisesti. Tällainen dominanssi voi esimerkiksi olla henkilöllä, joka tuo uuden ihmisen dialogiin tai joka omalla hiljaisuudellaan vaikuttaa muiden lausumiin ja tilanteeseen. Seikkula ja Laitila korostavat, ettei ole merkityksellisintä laskea henkilöitä, joilla eniten dominansseja dialogissa löytyy, vaan tutkia dominanssien vaihtelua ja sitä, mitä ne dialogista kertovat. (Seikkula & Laitila 2012, s. 5.) Oppituntitilanteessa dominanssien tarkastelu kertoo oppilaiden aktiivisuudesta, heittäytymisestä vuorovaikutukseen, vuorovaikutuksen dialogisuudesta, valtasuhteista ja opetusmenetelmästä.

Kyseisessä tilanteessa yhdellä kaveriporukan poika-oletetuista oli selkeästi dialogin määrällinen ja semanttinen dominanssi. Muut lähinnä nauroivat hänen kommenteilleen, mutta sivuuttivat ne muutoin suhteellisen nopeasti. Piirustusta tekevä tosin toi uusia

aiheita vitsailuun mukaan myös itse. Tällä hän näytti pyrkivän korostamaan, ettei pahoittanut mieltään kommenteista. Eniten vitsailleella oli usein melko välinpitämätön asenne omaan työskentelyyn, ja hän vaikutti alisuoriutuvan työssään. Toisen onnistumisten vähättely ja mitätöinti huumorin keinoin voinee toimia suojana, jottei oman alisuoriutumisen kohtaaminen tunnu niin kipeältä.

Toisaalta Piirustusta tekevän työstäessä Rauhanjuliste -työtä yksi hänen kavereistaan myös antoi vilpittömiltä vaikuttavia vinkkejä piirtämiseen liittyen. Niissä ei ollut naureskelevaa sävyä. Hän myös varmisti tämän ymmärtämisen sanomalla muutos-ehdotuksiansa yhteydessä “ei millään pahalla, mut se näyttäis paremmalta niin”. Näin hän asettui neuvonantajän positioon. Tämä oli sama vieruskaveri, jolle Piirustusta tekevä ensimmäisenä kommentoi isoa paperia innostuksensa näyttäen. Kenties hän tiesi kaverinsa suhtautuvan asiaan positiivisesti.

Avasin kahta oppilaiden välillä käytyä vuorovaikutustilannetta, jotka liittyivät kuvataidetuntin kontekstiin. Ensimmäisen tulkitsen niin, että ryhmään sopeutumisen paine ja ryhmältä saadut kommentit aiheuttivat nuoressa ristiriidan ryhmän ja hänen itsensä välillä. Hän päätyi mukautumaan ryhmän paineeseen, jolloin hänen autonomisuutensa ryhmässä oli vähäinen. Tämä on hänen kehitysvaiheensa huomioiden tyypillistä, sillä murrosiässä nuoret arvioivat omia kykyjään ja toimintojaan muiden reaktioiden valossa (Räsänen 2000, s. 50). Toisessa tilanteessa hänen oli mahdollista tuoda esille motivaatiotaan työtään kohtaan, ja saada sen työstämiseen vinkkejä. Tilanteet havainnollistavat, kuinka kaverilta saatu vertaistuki voi lisätä varmuutta osallistua, mutta myös pakottaa mukautumaan oman ryhmän sosiaalisiin reunaehtoihin. (Koivurova 2010, s. 249).

Opettaja ei voi olla tietoinen kaikesta kanssakäymisestä tunneilla, mutta tuntien keskustelujen moderointi mahdollisuuksien mukaan ainakin niissä huomatuissa tilanteissa, kun vuorovaikutus voi olla haitallista, voisi tukea tuntien keskustelujen dialogisuutta ja itseohjautuvuuden kehittymistä. Oppilaiden väliset keskustelut voivat myös antaa hedelmällisiä mahdollisuuksia lisätä heidän tuntemusta, luoda yhteyttä heihin

heille merkityksellisten tilanteiden kautta, ja lisätä vuorovaikutustaitoja tilanteista keskustelemisen kautta.

Opettaja voi sensitiivisesti tuoda esiin ryhmien välistä dynamiikkaa ja keskustelun piirteitä, joiden tiedostamisen avulla oppilaat lisäävät argumentoinnin taitojaan, **metakognitiivisia taitojaan** ja **itsetuntemustaan** sekä saavat eväitä toimia autonomisemmin tulevaisuudessa myös vertaistilanteissa. Itsenäistyminen on nuoruusiän merkityksellisin psyykkinen kehitystehtävä, joten sen tukeminen myös vertaissuhteissa edesauttaa itseohjautuvuuden kehittymistä. Sekä Norrena (2018, s. 23–24) että Mäkinen (1998, s. 82–83) katsovatkin **itsetuntemuksen** olevan yksi edellytys itseohjautuvuuden kehittymiselle. Räsänen puolestaan toteaa itsetuntemuksen kasvavan niin itsereflektion kuin muilta saadun palautteen avulla (Räsänen 2000, s. 50). Opettajan merkitys oikeansuuntaisten havaintojen saamiselle ja vääristävien kokemusten oikaisemiselle voinee olla merkittävä.

5 LUOKAN VALTASUHTEIDEN VAIKUTUS DIALOGEIHIN

5.1 Opettajan dominanssi ja moderoinnin tavat

Kaikilla oppitunneista opettajalla oli lausumien määrällinen dominanssi kuten odottaa saattaa. Dialogisenkin opettamisen ytimessä on opettajan puheenjohtajuus siinä mielessä, että oppitunti tilanne olisi dialogille hedelmällinen. Opettajan dominanssi näkyi eniten työrauhan ylläpitämisessä, tilanteiden sanoittamisessa, nuorten kannustamisessa ja auttamisessa tehtävissä eteenpäin. Tällaiset moderoinnin tavat voi dialogisuuden näkökulmasta nähdä *demokratiaa ilmentävänä, kaiuttavana, ymmärrykseen pyrkivä, sanoittavana*, dialogin esteitä poistavana ja dialogiseen ajatteluun ohjaavana moderointina. (Arnkil 2019, s. 107–108.)

Kaiuttaminen, ymmärrykseen pyrkivä ja sanoittaminen voivat tapahtua puhutun tasolla, mutta myös äänenpainojen, eleiden ja katseen tasolla sekä suorina kysymyksinä. Moderoinnin tapoina ne limittyvät toistensa kanssa ja voivat tähdätä niin opettajan tai oppilaan ymmärryksen lisäämiseen kuin yhteiseen ymmärrykseenkin. Aineistotunneilla opettaja toisti oppilaan sanoman usein toisin sanoin, kokosi myös tunnin alussa yhteisesti käytyä keskustelua omin sanoin ja kootessa selvensi vielä asioiden suhteita toisiinsa, sekä eleillään ja katseillaan painotti asioita ja piti sosiaalista tilannetta kasassa. Vaikka Arnkilin teemoittelemat erilaiset moderoinnin tavat sisältävät samankaltaisuuksia toistensa kanssa, voi niiden avulla tarkastella opettajan toimien erilaisia nyansseja dialogin näkökulmasta, ja syventää vuorovaikutuksen ymmärtämistä. Ne myös auttavat erittelemään dialogisia piirteitä ohjauksessa (Arnkil 2019, s. 107).

Dialogiseen ajatteluun ohjaava moderointi voisi näyttäytyä tunnin keskustelun ohjaamisena strukturoidusti eteenpäin, jotta keskustelu pysyy aiheessa ja edellisen lausumaa voidaan pohtia (Arnkil 2019, s. 149–150). Dialogiseen ajatteluun ohjaavana moderoinnin tapana pidän myös ajatteluun herättelemistä ja mahdollisimman avointen kysymysten esittämistä. Opettaja muotoilikin kysymyksiä ajoittain esimerkiksi muotoon

“Mitä mieltä olet tästä?” sen sijaan, että olisikin kysynyt esimerkiksi “Onko tämä hyvä?”. Se pyrkii ohjaamaan sanojen pintamerkitysten taakse ja kuuntelemaan toista kokonaisvaltaisemmin. (Arnkil 2019, s. 111–112.)

Kaikilla tunneilla semanttinen ja interaktionaalinen dominanssi oli pääosin opettajalla. Ajoittain semanttinen dominanssi siirtyi nuorelle hänen kertoessaan tehtävään liittyvästä ongelmasta opettajalle. Tällöinkin opettaja säilyi keskustelussa useimmiten hallitsevampana osapuolena. Opettajan semanttinen ja interaktionaalinen dominanssi ilmeni työprosessien kommentoimisessa, uusien käsitteiden tuomisessa keskusteluun, kysymysten esittämisessä, huomion suuntaamisessa tehtävän kannalta oleellisiin asioihin, kehoituksissa pohtimaan tai toimimaan jonkin tehtävään liittyvän asian suhteen sekä vaihtoehtojen esittämisessä sen suhteen, miten tehtävän tekemisessä voi edetä. Toisaalta lasten hiljaisuus ja passiivisuus näyttivät kirvoittavan opettajassa pyrkimyksen aktivoida lapsia välillä yhä enemmän, jolloin opettajan aktiivisuus näytti korostuvan. Näin ollen opettaja pyrki dialogisempaan opettamisen tapaan, joka ei kuitenkaan ole mahdollista ilman toista osapuolta. Opettaja aktivoi, loi hyväksyvää ilmapiiriä ja tuki nuorten työskentelyä muun muassa seuraavilla ilmauksilla, jonka kaltaisia oli jokaisella tunneista runsaasti:

“Kyllähän siitä (nuoren valitsemasta esineestä) voi tulla vaikka mitä. Pohipa vähän aikaa.”

“Tosi hyvä idea.”

“Tiedän, että tämä on haastava, mutta koettakaa saada sen abstrakti sinne.”

“Kumpi vaan kiinnostaa (mitä valitusta esineestä tulee mieleen), niin rohkeesti tekemään.”

Opettajan hyväksyvä asenne ja nuorten vahvuuksiin keskittyvä palaute luo turvallisuutta luokkaan. Se on dialogin esteitä poistavaa moderointia. Itseohjautuvuuden tukemisen näkökulmasta sillä on perustavaa laatua oleva merkitys. Ilman **turvallista ilmapiiriä** nuorten toimintamahdollisuudet luokassa ja **kiinnittyminen koulun yhteisöön** ei onnistu. Psykkisesti turvallinen kouluympäristö edesauttaa uskaltautumista ottamaan

niin oppimiseen kuin sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä riskejä, joiden avulla **itsetunto ja autonomia** voivat kehittyä. Nämä kaikki ovat itseohjautuvuuden kehittymisen edellytyksiä. (Mäkinen 1998, s. 82–83, Norrena 2019, s. 23–26.)

5.2 Työrauha

Aineistotuntien melutaso nousi jokaisella tunnilla suureksi. Korkea melutaso häiritsee keskittymistä ja keskustelua, ja näin estää myös dialogia. Toisaalta työskentelyn lomassa puheensorina ei välttämättä haitanne liiemmin, mutta jokaisella tunnilla se nousi huomattavan korkeaksi. Opettajan tuntien alustuksessa ja luentomaisissa osuuksissa häntä kuitenkin kuunneltiin pääosin, vaikkakin osuuden keskivaiheelta saakka hän joutuikin huomauttamaan asiasta useasti.

Viittaamatta puhuminen, äänen tuottaminen fyysisesti esimerkiksi pöytää rummuttamalla ja keskustellen luokkakavereiden kanssa ovat yleisiä tuntirauhaa häiritseviä tekijöitä peruskouluissa, joiden ratkaiseminen on haastavaa ongelman yksinkertaisuudesta huolimatta. Kasvatustieteiden maisteri Suvi Lehtomäen ja professori Mirjamaija Mikkilä-Erdmannin tutkimuksen mukaan opettajien luokanhallintakeinot kyseiseen ongelmaan toimivat yleensä vain hetkellisesti. Tutkimuksen keinot, joilla ohjattiin oppilasta vastuuseen käytöksestään toimivat tehokkaammin. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, s. 21–22.) Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia havaintojeni kanssa. Aineistotuntien opettaja ohjasi pitkin tunteja sekä koko ryhmän, että yksittäisten nuorten keskittymistä tehtävän kannalta oleelliseen. Melutason osalta hän pitäytyi kuitenkin toistuvissa kehotuksissa työskennellä hiljempaa, jolloin ongelma jatkui läpi tuntien.

Suuret ryhmäkoot, auktoriteettiaseman vähentyminen ja vuorovaikutuksen laatu ovat Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin mukaan työrauhan puutetta selittäviä asioita. Pienemmissä ryhmissä opettajan on helpompaa rakentaa yksilöllisempää ja parempaa vuorovaikutusta oppijoiden kanssa. Nykyisin opettaja luo pitkälti itse pedagogisen auktoriteetin suhteessa oppijaan, sillä auktoriteettia ei enää saavuteta viran myötä

samassa määrin kuin ennen. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, s. 12, 22–24.) Kehityksellisestä näkökulmasta 7. -luokkalainen myös vielä harjoittelee tunneilla tapahtuvaa käyttäytymistä, jolloin niin tunnin pituus, oppilaiden vireystila kuin nälkäkin voivat vielä vaikuttaa heidän itsesääteilykykyynsä. Työrauhaan vaikuttavat tekijät ovat nähdäkseni moninaiset, joten niiden syiden taakse en tutkielmani laajuudessa voi luotettavasti päästä. Voin kuitenkin pohtia erilaisia vuorovaikutuksen laatuun ja työrauhaan vaikuttavia tekijöitä.

Tuntien jatkuvan verbaalisen häiriön voisi helposti tulkita kunnioituksen puuttumiseksi opettajaa kohtaan. Tulkitsen kuitenkin lasten kunnioittavan ja arvostavan hänen asiantuntijuuttaan sen perusteella, että he kuuntelivat luento-osuudet pääosin, kysyivät häneltä tehtävänsä onnistumisesta, ja pitivät tärkeänä saattaa tehtävät loppuun. Esimerkkinä mainittakoon poika, joka käytti tehtävän tekemiseen varatut ensimmäiset tunnit pääosin vuorovaikutukseen luokkakavereiden kanssa. Viimeisellä tunnilla hän keskittyi kuitenkin lähes kokonaan tehtävään. Kyky keskittymiseen voi siis löytyä niiltäkin nuorilta, jotka eivät sitä tunnin tehtäviin usein suuntaa.

Jäin pohtimaan tätä ristiriitaa opettajan arvostamisen ja käytännön tuntitilanteiden välillä. Arnkil kirjoittaa väitöskirjassaan koulumaailmassa näkemästään yksioikoisesta lapsilähtöisyydestä, jossa lapsille annetaan “vapaa sana” ilman opettajan fasilitointia. Hänen mukaansa lapset tarvitsevat usein paljon keskustelun ohjaamista, jotta keskustelu ikäänkuin pysyy “kasassa” ja kaikkia, myös työskentelyä, huomioivana. (Arnkil 2019, s. 148.) Myös Räsänen kirjoittaa lapsilähtöisen kasvatuksen voivan tarkoittaa käytännössä myös hyvinkin opettajajohtoisia opetusmenetelmiä (Räsänen 2008, s. 87).

Huolehtimalla siitä, että jokaisen sanottavaa kuunnellaan ja näin myös arvostetaan, näen motivaation osallistua voivan lisääntyä. Tuntirauhaa ylläpitämällä opettaja ylläpitää myös itsensä, työskentelyn ja aineen arvostamista. Mäkisen tutkimuksen mukaan itseohjautuvuuden kehittymistä tukevat itsetuntemuksen ja terveen itsetunnon kehittymisen tukeminen sekä kannustaminen refleksiivisyyteen ja kriittiseen ajatteluun, jotka puolestaan asettuvat itseohjautuvuuden edellytyksistä tukemaan **itsetuntoa** ja

metakognitiivisia taitoja (Mäkinen 1998, s. 129.) Takaamalla kaikille tila ja rauha kertoo omia ajatuksiaan ja sanoittamalla tuo arvostus tuetaan itseohjautuvuuden näitä osalualueita. Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann (2018) esittivät tutkimuksessaan myös **vastuuseen ohjaamisen** yhdeksi työrauhaa parantavaksi tekijäksi nimenomaan pitkällä aikavälillä. Tämä on myös yksi itseohjautuvuuden kehittymistä tukevan ohjauksen ulottuvuus (Mäkinen 1998, s. 129). Mutta kuinka vastuuseen ohjaaminen vasta murrosikäen ehtineiden 7. -luokkalaisten osalta tapahtuu käytännössä?

Usein puhutaan kouluihin tarvittavan lisää kuria työrauhan saavuttamiseksi. Arnkil otti saman asian esille aineistotuntiansa päiväkirjassa, kun yksi lapsista ei kuunnellut. Hänen päiväkirjassaan luki: “Tilanteen seuraaminen KOKO AJAN, ei kontrollia kurilla vaan olosuhteita muuttamalla (lapset paremmille istumapaikoille.) “ (Arnkil 2019, s.96). Kun kehoitus huolenpitämiseen liitetyillä perusteluilla ei riitä rauhoittamaan tilannetta, opettaja muutti olosuhteita vaihtamalla lasten istumajärjestystä. Kyseiseen tilanteeseen puuttuminen tapahtui heti ongelman ilmettyä, mihin tulkitsen “tilanteen seuraamisen KOKO AJAN” viittaavan. Väitöskirjassa erään toisen lapsen kohdalla olosuhteiden muutos tarkoitti sitä, että hän sai nukahtaa tunnilla, kun taas kolmannen lapsen kohdalla sitä, että hän saa välillä kävellä tunnilla luokassa. Arnkil kirjoittaa tämän olevan suomalaisen koulun näkökulmasta radikaalia, mutta Buberilaisen dialogisen kasvatuseriaatteen mukaista, sillä siinä painotetaan jokaisen lapsen ainutlaatuisiin tarpeisiin vastaamista (Arnkil 2019, s. 98). Vastuuseen ohjaaminen näyttäytyi tilanteessa nopeina muutoksina ja niiden perustelemisena oppilaille.

Olosuhteiden muuttaminen vertautuu nykyisessä opetussuunnitelmassa *eriyttämiseen*. *Eriyttäminen* on keskeinen käsite peruskoulun opettajille, sillä sen tulee olla kaiken perusopetuksen lähtökohta. (Opetushallitus 2014, s. 30.) Luennollaan 30.3.2021 erityispedagogiikan dosentti Tanja Äärelä kertoikin eriyttämisessä olevan olennaista ymmärtää, ettei opettaja voi olettaa luokan oppilaiden oppivan samoilla tavoin. Se tarkoittaa, että opettajan tulee olla tietoinen oppilaidensa erityistarpeista, yksilöllisistä piirteistä ja vahvuuksista ottaen nämä huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Äärelä, 2021.)

Myös Mäkinen ja Norrena listaavat **lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen** yhdeksi itseohjautuvuutta tukevaksi elementiksi (Mäkinen 1998, s. 134; Norrena 2019, s. 24). Eriyttäminen ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sivuaa myös itseohjautuvuutta tukevista ohjauksen ulottuvuuksista oppisisällön suhteuttamista oppilaan taitoihin, kiinnostukseen ja ymmärryksen tasoon (Mäkinen 1998, s. 224). Näen näillä kaikilla ulottuvuuksilla yhteyden oppilaan sisäisen **motivaation** herättelemiseen ja toisaalta **itsetuntemuksen** ja **metakognitiivisten taitojen** kasvattamiseen sellaisten tehtävien kautta, joiden avulla hän voi saada onnistumisen kokemuksia ja oppia itsestään. Tällä tavoin nuori oppii itselleen sopivia ja sopimattomia oppimisstrategioita. Toimivien löytyessä itsetuntemus ja -luottamus kasvaa, ja oppilas uskaltaa tehdä omia itseohjautuvia ratkaisuja. Oppimisen mahdollistumiseksi opettajan on tarpeen tietää oppijan omat lähtökohdat oppimiselle. Mikäli tavoite on liian matalalla, liian korkealla tai olosuhteet häiritsevät keskittymistä työskentelyyn, oppimista ei tapahdu. (Norrena 2018, s. 23–24; Mäkinen 1998, s. 82–83, 134.)

Työrauhan heikentyminen tunneilla on yleinen, mutta tunteihin selkeästi vaikuttava tekijä. Vuorovaikutuksen kehittäminen ja vastuuseen ohjaaminen voivat parantaa työrauhaa pitkällä tähtäimellä. Myös oppilaan tuntemus, kehitykselliset valmiudet ja tilanteeseen vaikuttavat ympäristö- ja tilannekohtaiset tekijät tulee ottaa huomioon eriyttämistä ja olosuhteiden muuttamista suunniteltaessa. Vuorovaikutuksen selkeys, johdonmukaisuus ja perustelevuus auttavat oppilasta oman itsetuntemuksensa kehittämisessä.

5.3 Äänet ja positiot valtasuhteiden ilmentäjinä

Opettajan positio dialogeissa oli yleisimmin neuvonantaja, ohjaaja, arvioija, varmistaja ja huolehtija. Nuoret puolestaan vastauksissaan asettuivat usein oppilaan ja ei-tietävän positioon. Tällainen opettaja-oppilas -asetelma on toki koulun kontekstissa usein perusteltu. Kaikissa tilanteissa tämä ei kuitenkaan välttämättä edistä oppimista ja

itseohjautuvuutta.

Opettajan auktoriteetin ja passiivisen oppilaan positioihin liittyy rajojen ja itseohjautuvuuden näkökulmasta ristiriitaisuutta. Toisaalta oppiminen vaatii ohjausta ja autoritäärisyyttä, mutta kyseiset roolit voivat myös lisätä nuoren passiivisuutta ja opettajan dominanssia itseohjautuvuuden kustannuksella. Huomasinkin opettajan usein pyrkivän nostamaan nuoria oppilaan ei-tietävän -positiosta aktiivisempaan rooliin. Tähän hän pyrki luettelemalla vaihtoehtoja, korostamalla monia mahdollisuuksia ja sitä, ettei väärä vastaus ole.

Tuntitilanteissa voi olla ajoittain haastavaa nähdä, millainen toiminta tukisi molempia tavoitteita. Tarkastelen yhtä esimerkkiä aineistotunneilta. Eräällä nuorista oli jokaisella tunnilla huomattavia haasteita työskentelyssään. Pääosassa tilanteita hän jätti työskentelyn heti, kun opettaja poistui viereltä. Opettaja puolestaan tuki työskentelyä käymällä useasti hänen luonaan vauhdittamassa työskentelyä ja auttamassa. Nuori kartteli katsekontaktia, kiemurteli välillä tuolilla levottoman oloisesti, ja käytti myös puhelintaan opettajan puhuessa. Molemmat, sekä opettaja että oppilas, vaikuttivat turhautuneilta tilanteeseen. Yksi useista samankaltaisista keskusteluista eteni näin:

Opettaja: Kerro mulle mistä kiikastaa, miksi et tee? Onko vaikeeta hahmottaa vai keskittyä? Ootko sä semmonen, joka työskentelee ope vieressä?

Nuori: En.

Opettaja: Seiskaluokkalainen pystyy työskentelemään itsenäisesti. Työ etenee, kun työskentelee.

Tilanteessa opettaja otti tiedollisen auktoriteetin position kertoessaan nuorelle, miten hänen ikäisensä tulee pystyä toimimaan. Samalla hän tuli asettaneeksi nuoren epäonnistuneen 7.-luokkalaisen positioon. Position myötä ja opettajan fokuksen ollessa läsnäolon tasolla enemmän opetuksen tavoitteissa kuin oppilaan kohtaamisessa, dialogisuuden aste jäi vähäiseksi. Tilannetta voi kuitenkin tarkastella useasta näkökulmasta. Tarkastelen sitä seuraavaksi lähemmin teach back -periaatteen, tiedollisen

auktoriteetin, itseohjautuvuuden ja motivaation näkökulmista.

Arnkil toteaa, ettei opettajan selitys asioista ole aina nuorille paras mahdollinen edistämään oppimista, ja tällöin hänen tulee itse asettua opetettavaksi ja tutkivaan positioon. Hän puhuu teach back -periaatteesta, jonka mukaan ei voi opettaa, jos ei opi oppimaan jokaisen nuoren persoonallisia piirteitä ja oppimiseen vaikuttavaa taustaa. (Arnkil 2019, s. 79.) Opettaja tunsi kyllä 7.-luokkalaisen tyypilliset kehitykselliset valmiudet työskennellä, mutta niiden ilmaiseminen tässä tilanteessa tuskin auttoi oppilasta.

Myös Norrena (2019, s. 62) näkee itseohjautuvuuden kehittymisen näkökulmasta ongelmallisia piirteitä tiedollisen auktoriteetin asemaan asettumisella. Hänellä on tästä tutkimuksensa tiimoilta omakohtaista kokemusta. Hän kuvasi tutkimusryhmänsä kanssa ala-asteikäisten ryhmätyöskentelyä uskontoon liittyvän projektin parissa. Yksi ryhmistä työskenteli luokan ulkopuolella, muut ryhmät luokassa. Välillä hän kävi luokan ulkopuolella työskentelevän ryhmän luona seuraamassa tilannetta ja antamassa ohjeita. Jälkeenpäin videomateriaalia katsoessa paljastui kyseisen ryhmän lasten työskennelleen hyvin ja valinneen itselleen sopivan lähestymistavan työskennellessään itsenäisesti. Norrenan vierailun ja kommenttien jälkeen he kuitenkin päätyivät heittämään oman suunnitelmansa roskikseen ja alkoivat miettiä, miten opettaja heitä ohjeistikaan. Toinen tärkeä huomio oli, että ne ryhmät, jotka työskentelivät luokassa eivät saaneet työtään valmiiksi ja olivat sen toteuttamisen suhteen epävarmoja. Ryhmä, joka teki poissa luokassa itsenäisemmin, sai työnsä valmiiksi. (Norrena 2019, s. 62–63.)

Norrena ymmärsi, että tiedollisten tavoitteiden sijaan opettamisen keskiöön tulisi asettaa itseohjautuvuus. Itseohjautuvuuden opetuksessa ei tällöin voi olla olennaisinta, mitä opettaja tietää vaan se, kuinka omaa aktiivisuutta voi opettajan avustuksella lisätä. Näin sekä opettajan, että oppilaan roolit muuttuvat. Tämän ymmärtäminen vaati Norrenalta pitkällistä tutkimusta. (Norrena 2019, s. 62–63.) Ehkä tiedollisten auktoriteetin malli on niin kiinni sekä opettajien että oppilaiden kokemusmaailmassa, että asemoidumme sen mukaisesti välillä myös tiedostamattamme. Oppilaan työskentelyyn liittyvän tai

työskentelyssä esiin nousevan ongelman taustalla on varmasti validi syy, vaikka emme tiedä, mikä se on. Kertomalla, kuinka hänen tulisi pystyä toimimaan, en ota tarpeellisessa määrin huomioon sitä, mitä en mahdollisesti tiedä.

Kallio-Tavinin nimeää kouluinstituutioissa hallitsevan kognitiivis-konstruktivistisiin näkemyksiin liittyvän tavoitteellisuuden ja edistymisen vaatimuksen esteeksi oppilaslähtöisempään toimintaan (Kallio-Tavin 2013, s. 213). Hänen mukaansa opettamisen tulisi tapahtua osin tuntemattoman alueella, ei-tietämisen ja tietämisen rajapinnalla. Tämä tarkoittaa opettajan näkökulmasta haavoittuvaan asemaan asettumista. Se kuitenkin mahdollistaa tiedon muodostumisen molempien kautta, sekä opettajan että oppilaan. (Kallio-Tavin 2013, s. 213–215.) Kallio-Tavin tarkastelee asiaa väitöskirjassaan erityiskuvataidekasvatuksen näkökulmasta, mutta ajatus on eriyttämisen näkökulmasta sovellettavissa mielestäni myös peruskouluun. Oppilaassa lienee merkityksellisin tieto oppimisen ongelmien selvittämisessä ja itseohjautuvuuden tukemisessa. Norrena toteaaakin, että itseohjautuvuuden keskeisin rakennuspalikka on yksilö itse (Norrena 2019, s. 36).

Teach back -periaatteesta ja tuntemattoman alueesta kuvastuu Buberin filosofia ja minä–sinä -suhteeseen perustuva kohtaaminen. Jokaisen nuoren ainutlaatuisten tarpeiden ja tilanteen tunnistaminen on myös useasta kehityksellisestä näkökulmasta tärkeää, jotta opettaja voi valita toimet, jotka todella ratkaisevat oppimisen ongelmia. Tällaisten ongelmien juurisyöt voivat olla moninaiset. Ne voivat liittyä esimerkiksi tehtävän vaikeustasoon, aiempiin oppimiskokemuksiin, ongelmiin oppilaan ihmissuhteissa tai itsetuntoon.

Seuratessa opettajan työskentelyä tunneilla, en näe hänellä kuitenkaan mahdollisuutta toteuttaa teach back -periaatetta käytännössä. Kaikkien apua tarvitsevien auttaminen ja työrauhan säilyttäminen piti opettajan kiireisenä jokaisen tunnin ajan. Kaikkien yksilöllisten tarpeiden syvempään kartoittamiseen saati niihin vastaamiseen ei näyttänyt jäävän aikaa, vaikka opettaja oli kiinnostunut kuten kysymykset osoittavat.

Tiedollisen auktoriteetin asemaan asettumisen tulkitsemiseksi yritykseksi ratkaista tilannetta niillä resursseilla, jotka opettajalla on käytössä. Oppilaan itseohjautuvuuden ollessa tunneilla niin vähäistä kuin esimerkkitalanne osoittaa, opettajan ainoa ratkaisu näytti olleen toimia vahvasti pojan ulkoisena toiminnan säätelijänä. Olipa syy siihen, ettei oppilas kyennyt valjastamaan energiaansa ja motivaatiansa tehtävän tekemiseen missä tahansa, resurssien ollessa vähäiset opettajan keinoksi voinee jäädä ratkaista tilanne säätelämällä pojan toimintaa vahvasti ulkoapäin. Norrenan (2019, s. 41) ajatteluun nojaten opettajan voi nähdä myös tukeneen pojan toimintaa tilanteessa niin, että tällä olisi valmis toimintamalli sitten, kun omat säätelymekanismit tai tilannetta muutoin vaikeuttavat tekijät on selätetty.

Kasvattaja-lapsi -rooliin perusta on pitkälti lapsen toiminnan säätelämisessä ja siitä hiljaittain tapahtuvassa luopumisessa. Motivaatio on tällöin ulkoinen, joka yleisesti ottaen ei edistä itseohjautuvuutta. Oppimisesta keskusteltaessa sisäinen motivaatio nähdään usein hyvänä, kun taas ulkoinen motivaatio liitetään paktoon ja suorittamiseen. Norrena kuitenkin toteaa näiden motivaatio -laatuojen useimmiten sekoittuvan toisiinsa. Sisäinen motivaatio kasvaa reilussa kasvuympäristössä nuoren kehittyessä ja oppiessa niin itsestään kuin maailmasta. Ulkoinen motivaatio voi myös käynnistää prosessin, jossa sisäinen motivaatio alkaa syntyä merkityssuhteiden ja toiminnan ymmärtämisen myötä. (Norrena 2019, s. 40–41.)

Opettajuus lasten ja nuorten kanssa lieenee jatkuvaa tasapainon hakemista ulkoisen säätelyn ja itselähtöisen toiminnan välillä, sillä itseohjautuvuuden kasvattamiseksi tarvitaan oikein ajoitetusti molempia. Norrena toteaa itseohjautuvuuden tukemisen olevan kaksijakoinen tehtävä, jossa yhtäältä opettajan tulee pyrkiä antamaan oppilaan ajatella itse, kokeilemaan ja tekemään virheitäkin. Toisaalta opettajan tehtävä on myös saattaa kasvun prosesseja alkuun ja kantaa oppimista eteenpäin silloin, kun oppilas ei ymmärrä parastaan. (Norrena 2019, s. 90.)

Ehkä tämän kaksijakoisuuden selventämiseen ja itseohjautuvuuden tukemisen kirkastamiseen olisi hyvä panostaa koulutuksessa enemmän. Arnkilin mukaan nuoren

kohtaaminen ja dialogi eivät sinällään vaadi opettajalta ihmeitä. Hän arvelee monen opettajan jo toteuttavan monia dialogisia periaatteita käytännössä tietoisesti tai tiedostamattaan. (Arnkil 2019, s. 85.) Myös aineistotuntien opettaja teki jokaisella tunnilla työtä sellaisten puitteiden ylläpitämiseksi, jossa dialogi mahdollistuisi. Tärkeä keino kyseisessä tilanteessa nähdäkseni olisi myös keskustella nuoren kanssa oppimisen haasteista kahdestaan. Voi olla, että näin on myös tehty. Kuitenkin myös koulun resurssien kuten ajan ja ryhmäkokojen tulisi mielestäni olla sellaiset, jossa eriyttäminen, dialogisuus ja itseohjautuvuuden tukeminen mahdollistuvat.

5.4 Aika luokan sosiaalisen tilan määrittäjänä

Kasvatustieteen tutkijat Riitta-Leena Metsäpelto, Kati Vasalampi, Anna-Maija Poikkeus, Marja-Kristiina Lerkkanen, Jenni Salminen, ja Marja Mäensivu (2017, s. 16–17) näkevät ajan puutteen olevan yhtenä merkittävimmistä esteistä dialogin syntymiselle koulussa. Centro treen -koulun tutkimusryhmän opettajat puhuivat ajan ”hukkaamisen” tärkeydestä, jotta pääsy lasten elämän ja tiedonmuodostuksen kannalta aidosti merkittävien asioiden äärelle mahdollistuu. ”Hukkaaminen” tarkoittaa aikaa, joka käytetään nuoriin ja heidän ajatteluunsa tutustumiseen, syksyisin koulurytmiin totuttautumiseen, ryhmäytymiseen ja spontaanisti tilanteissa nouseviin aiheisiin. Esimerkiksi syksyisin koulun rytmiin totuttaudutaan useampi viikko. Odottamattomia keskusteluja tutkijaryhmä piti dialogin kannalta niin keskeisinä, että he kutsuivat opetustaan Odottamattoman pedagogiikaksi. Nuorten persoonallisia oppimisen tapoja ei Arnkilin mukaan voi ymmärtää, ja dialogia syntyä, jos oppiaineen tavoitteita ei malteta laittaa syrjään opettajan oppimiseksi (Arnkil 2019, s. 80–81.)

Ajan ”hukkaaminen” vertautuu myös itseohjautuvuutta tukeviin ohjauksen ulottuvuuksiin, joita ovat **lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, kanssaoppijaksi ja -kasvajaksi asettuminen ja vuorovaikutuksellisen ilmapiirin luominen** (Mäkinen 1998, s. 134–135). Koen näistä jokaisen tarvitsevan aidosti toteutuakseen aikaa, jotta opettajan läsnäolo mahdollistuu. Kanssaoppijaksi ja -kasvajaksi

asettumisella Mäkinen tarkoittaa opettajan asettumista tietoisesti oppijaksi oppilaiden joukkoon. Hän voi mallintaa oppimisstrategioita työskentelemällä myös itse ja sanoittamalla niitä ääneen. Hän kannustaa oppilaita ilmaisemaan itseään avoimesti, mutta kunnioittavasti. Hän näkee myös itsensä yhteisen oppimis- ja kasvuprosessin jäsenenä. Näin opettaja myös mallintaa sitä, ettei opettajakaan ole valmis, täydellinen aikuinen, vaan että oppiminen on elinikäinen prosessi. (Mäkinen 1998, s. 175.) Mäkisen kanssaoppijaksi ja -kasvajaksi asettuminen näyttää vertautuvan ainakin jossain määrin Arnkilin teach back -periaatteeseen ja Kallio-Tavinin tietämisen ja ei- tietämisen rajapinnalla toimimiseen (Arnkil 2019, s. 79; Kallio-Tavin 2013, s. 213–215.)

Dialogin syntymiseen ja itseohjautuvuuden tukemiseen liittyyne olennaisella tavalla se, miten valtaa käytetään koulussa ja millaisessa osassa valta on vuorovaikutuksessa. Niin Mäkinen kuin Norrena pitävät itseohjautuvuuden tukemisen kannalta tärkeänä vähentää opettajan osuutta tiedonjakajana ja paremmin tietäjänä, sekä siirtää vastuuta omasta oppimisesta nuorelle itselleen (Mäkinen 1998, s. 202; Norrena 2019, s. 63–64). Arnkilin tutkimuspäiväkirjasta löytyvä erään opettajan lausuma ”Tulee olla tilanteen kontrolli, muttei mielen kontrollia” ilmentänee hyvin struktuurin, dialogin ja itseohjautuvuuden tukemisen suhteita toisiinsa (Arnkil 2019, s. 94). Opettajan ei siis tule määritellä oppilaan toimintaa ilman tietoisuutta hänen ajatuksistaan ja taustastaan tai vedota oppilaaseen tekijöillä, jotka lisäävät työskentelyä vain hetkellisesti (Mäkinen 1998, s. 141). Sen sijaan keskustelut oman toiminnan taustalla vaikuttavista tekijöistä ja oppilaiden omista käsityksistä reiluun ja eettiseen toimintaan liittyen koko ryhmän kesken, mutta tarvittaessa myös yksilöllisesti, voi ohjata huomiota kohti heidän omaa valmiuttaan toimia vastuullisesti ja tuoda ajatuksensa esille (Arnkil 2019, s. 94).

Siinä missä vastuuseen ohjaaminen nähdään vuorovaikutusta parantavana tekijänä koulussa, se voi olla myös dialogisen vuorovaikutuksen tulos (Arnkil 2019, s. 142). Filosofi John Dewey näkeekin järjestyksen ja kontrollin kumpuavan yhteistoiminnasta itsestään, kun osallisuus ja jokaisen arvostaminen toteutuvat (Dewey 2015, s. 54–55). Vallan suhteen kysymys on vallan jakautumisesta koko luokassa ja koulussa. Käytännössä tämä tapahtuu ottamalla nuoret mukaan yhteisön päämäärien ja

toimintatapojen muokkaamiseen, ja ohjaamaan lapsia tiedostamaan vuorovaikutustaan ja omaan oppimiseen liittyviä tekijöitä. (Arnkil 2019, s. 93–94.)

Mahdollisuudessa vaikuttaa ryhmän toimintaan moninaisesti toteutuu myös monia itseohjautuvuuden kehittymisen tukemisessa tarvittavia ulottuvuuksia kuten esimerkiksi **työnkuvan kokonaisuuden hahmottamiseen ohjaaminen, kokemukselliseen ja projektiiviseen työskentelyyn ohjaaminen, opiskelu- ja oppimisolosuhteiden säätelyyn ohjaaminen, päätöksentekoon ja kriittiseen ajatteluun ohjaaminen, ongelmanasetteluun, tiedonprosessointiin ja ongelmanratkaisutaitoihin ohjaaminen, sekä yhteistoiminnallisuuteen ja vastuuseen ohjaaminen** (Mäkinen 1998, s. 130–131). Pääosa näistä ulottuvuuksista kehittää oppilaiden **reflektiivisyyttä ja metakognitiivisia taitoja**, jotka Mäkisen tutkimus osoitti tärkeiksi itseohjautuvuusvalmiuden kehittymiseksi. Sisällytin ne itseohjautuvuuden ulottuvuuksia kuvaavassa taulukossa Metakognitiivisten taitojen käsitteen alle (ks. Taulukko 2 sivulla 17). Mäkisen tutkimuksessa juuri nämä metakognitiiviset taidot kehittyivät ensimmäisenä yläasteelle siirtyvillä oppilailla, jonka jälkeen muut ulottuvuudet alkoivat kehittyä. (Mäkinen 1998, s. 222.)

Aineiston ja kirjallisuuden mukaan opettajilla ei aina ole tarpeeksi aikaa sisällyttää dialogisen kohtaamisen, yksilöllisten tarpeiden kartoituksen sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen vastuun kasvattamisen tavoitteita tarpeen vaatimalla tavalla osaksi opetustaan. Toisaalta vuorovaikutuksen kehittäminen näyttäisi voivan vapauttaa aikaa, mikäli sille ensin annettaisiin aikaa. Aika on sidoksissa myös vuorovaikutuksen laatuun ja opettajan mahdollisuuteen asettua itse oppilaan positioon teach back -periaatteen mukaisesti. Toisaalta ryhmän koko ja oppimistavoitteiden määrä ovat sidoksissa opettajalla käytettävissä olevaan aikaan: mitä enemmän oppilaita ja opittavaa, sitä vähemmän opettajalla on aikaa kohtaamiseen.

6 KUVALLISET DIALOGIT

Luokassa tapahtuva oppiainekohtainen vuorovaikutus voi edistää oppilaan itseohjautuvuutta ja dialogisen vuorovaikutuksen taitoja erityisesti julkisen vuorovaikutuksen alueella. Osallistuminen julkisissa tilanteissa, -keskusteluissa ja ryhmä-tilanteissa on merkityksellinen osa voimassa olevan opetussuunnitelman perusteissa mainittua aktiivista toimijuutta, joten tällä alueella toimimisen taitoja on tärkeää kehittää ja tukea (Opetushallitus 2014, s. 15).

Kuvataidetunneilla tapahtuneet kuvalliset dialogit puolestaan sijoittuivat osin myös henkilökohtaisemmalle, ajoittain jopa haavoittuvalle alueelle. Avaan seuraavaksi aineistosta nousseita kuvallisia dialogeja, jonka jälkeen minun on mahdollista suhteuttaa löytyneitä dialogeja toisiinsa tutkimuskysymysteni näkökulmasta. Havaitsin kuvataiteen tunneilla teoksen ja nuorten välillä kahdenlaisia dialogeja, jotka tapahtuivat kuvallisen työskentelyn parissa. Teemoittelin havaitsemani dialogit seuraavasti: oman keskeneräisyyden kohtaaminen sekä itsen ja maailman reflektointi.

6.1 Oman keskeneräisyyden kohtaaminen

Seitsemäsluokkalaiset ovat kuvallisessa kehityksessään haastavassa vaiheessa: identiteetin hauraus sen rakentamisen vaiheessa tekee nuoren usein itsekriittiseksi. Ajattelun taitojen ja fyysisen kehityksen ollessa nopeaa muutoksiin tottuminen aiheuttaa epävarmuutta ja joskus jopa sosiaalista ahdistusta (Anttila & kumppanit 2009, s. 127–131). Kuvallisessa kehityksessä tämä näyttäytyy epävarmuutena, omien taitojen tukahduttamisena ja suurina vaatimuksina omaa suoriutumista kohtaan (Lowenfeld 1987, s. 39; Read 1958, s. 119).

Luokassa tätä haastetta näytettiin ratkaisevan monin keinoin. Suuri osa oppilaista haki paljon varmistusta ja tukea opettajalta kuvallisia ratkaisujaan kohtaan. Toisaalta oppilaat

tukeutuivat kuvallisiin skeemoihin työskentelyssään. Kuvalliset skeemat ovat kaavamaisia pelkistyspiirrettävästä kohteesta. Niiden ei ole tarkoituksenaan esittää kohdetta mimeettisesti vaan kuvata kohde sen keskeisten muotojen avulla. Readin kuvallisen kehityksen jaottelussa skeemoihin tukeutuva vaihe ajoittuu noin 7–9 -ikävuosille, mutta niitä hyödynnetään myös tämän jälkeen. (Read 1958, s. 39.) Tällaisia varmuutta tuovia, valmiita skeemoja aineistoluokan nuorten piirroksissa olivat esimerkiksi puiden, ihmisten, eläinten ja maiseman skeemat. Niihin tukeutuen omien taitojen puutteita ei tarvinnut kohdata ja kuvan tekeminen on myös nopeampaa. Toisaalta on myös mahdollista, että skeemojen avulla piirtäminen on joillekin oppilaille myös hauskeempaa juuri helppoutensa vuoksi. Pieni osa oppilaista puolestaan vaikutti alisuoriutuvan: he välttelivät ja mitätöivät työskentelyn arvoa, kokivat etteivät voi oppia, ja tekivät työn mahdollisimman nopeasti.

Näiden tekijöiden näkökulmasta aineistotuntien Muodonmuutos -tehtävä oli haastava. Ensimmäisen ja toisen piirustuksen tavoitteena oli esineen mimeettinen kuvaus, joka tuo piirtämisen vaiheessa omien taitojen puutteita selvästi näkyviksi. Täydellisen mimeettinen piirtäminen ja maalaaminen vaativat pitkällistä harjoitusta, ja mikäli kuvallisen kehityksen vaihe korostaa sen osaamista, oma tavoitetaso voi olla kipeän korkealla. Kuva on myös kirjoitettuja tehtäviä julkisempi tuotos, sillä sitä on vaikeampaa suojata muiden katseilta kuin kirjoitettua tekstiä (Koivurova 2010, s. 111). Niinpä kuvaa tehdessä omat puutteet ovat koko ajan hyvin konkreettisella tavalla edessä. Muutamat oppijat kokivat hyvinkin suurta haastetta työn äärellä, jolloin opettaja suhteutti nuoren ajatuksia ja kenties vaatimuksia itseään realistisempaan suuntaan:

Opettaja: Suosittelen, että haet vähän realistisempaa. Että katot vaikka tuolta kuvasta.

Oppilas: En mä osaa.

Opettaja: Et osaa kattoa kuvasta? (naurahtaa)

Oppilas: En mä osaa piirtää.

Opettaja: Ei tässä tarvii vielä osatakaan, harjotellaan. Ja mä kyllä autan. Ei näillä tunneilla tarvii tulla valmiiksi vaan me koko ajan harjotellaan. Mä ettisin myös

tuohon viimeeseen jonkun kuvan, josta katot, että miten sä lähet tekemään.

Oppilas: Joo.

Kuvan tekemisen prosessin, suunnittelun ja piirtämisen lisäksi opettaja tuki tilanteessa myös oppilaan sinnikkyyttä harjoittelua kohtaan, suhteellisuudentajua ja lempeämpää asennetta itseään kohtaan. Oppilas työskenteli itsensä ja oman taitamattomuutensa äärellä toivottavasti kohti näiden piirteiden hyväksymistä. Niin kuvallisen dialogin kuin opettajan ja oppilaan välisen keskustelun äärellä tuettiin siis **oppijan itsesäätelyn, itsetunnon ja itsereflektion** kannalta merkityksellisiä **metakognitiivisia taitoja**, jotka puolestaan tukevat itseohjautuvuuden ja **autonomian** kehittymistä (Mäkinen 1998, s. 82–83). Näiden taitojen avulla oppilas kykenee toimimaan pitkäjänteisemmin ja tietoisemmin, ja luottaa omaan toimintaansa (Norrena 2019, s. 30–31).

Oppilas eivät keskusteluissa lähteneet kovinkaan dialogiseen suuntaan, mutta välillä nuorten pyytäessä ohjausta, opettajan oli mahdollista vastata dialogisesti ja tukea nuorta niin työn tekemisen kuin tunteisiin liittyvien tarpeiden suhteen kuten avaamassani tilanteessa. Tällaisissa hetkissä nuoren suhteellisesta passiivisuudesta huolimatta näyttäytyi Buberin mainitsema kasvatussuhteen dialogien erityispiirre, jossa ihmissuhde ei ole täysin tasa-arvoinen, mutta siinä on siitä huolimatta dialogisuutta (Buber 1993, s. 162–163). Mielenkiintoista on myös se, että tulkintani mukaan aidoimmat dialogit näyttäytyivät juuri näissä oppilaan tarpeisiin liittyvissä hetkissä. Opettaja näyttää olevan oppilaalle nimenomaan tukija.

Kuva 2. Muodonmuutos tehtävän tuotos 1.



Kuva 3. Muodonmuutos -tehtävän tuotos 2.



Kaksi muuta tehtävän osaa korostavat mielikuvitusta ja abstraktia ajattelua. Oppilaan tuli assosoida valitun esineen pohjalta jokin uusi asia tai esine ja piirtää se paperin oikeaan reunaan. Lopuksi näiden esineiden muoto tuli abstrahoida kokonaan paperin keskelle. 7.luokkalaiset ovat siirtymässä Piagetin jaottelun mukaan kognitiivisen kehityksen formaalisten operaatioiden vaiheeseen, jossa abstrakti ajattelu kehittyy (Piaget & Inhelder 1977, s. 127–128). Tehtävä on siis ajoitettu ikään nähden kenties juuri sopivaan kohtaan, jolloin se voinee tukea näiden kognitiivisten toimintojen kehittymistä.

Piirtämisen harjoittelun lisäksi myös abstrahointi ja uuden asian assosiointi tuottivat suurimmalle osalle haasteita. Abstrakti kuvan tekeminen on kaukana tutuista ja turvallisista skeemoista. Useimmat joutuivat miettimään suhteellisen pitkään, mitä abstraktin tekeminen käytännössä tarkoittaa ja kysymään opettajalta neuvoa. Osa piirroksista jäikin osin vielä esittävälle tasolle. Opettaja korosti usein, ettei tehtävän luovaan osuuteen ole oikeita vastauksia. Hän kannusti kokeilemaan rohkeasti esittävän muodon rikkomista. Näen näiden osuuksien voivan tukea kolmea itseohjautuvuuden kannalta merkityksellistä edellytystä: **metakognitiivisia taitoja, luovuutta ja itsetuntoa** (Mäkinen 1998, s. 82–83). Tarkastelen seuraavaksi tehtävän osuuksien suhdetta luettelemiini itseohjautuvuuden edellytyksiin.

Kuvan ideointi, suunnittelu ja tuottaminen vaativat moninaisia kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja. Psykologi ja elokuvateoreetikko Rudolf Arnheim avaa kuva-aiheen piirtämisen ja hahmottamisen vaativan ajattelua juuri sen välineen kautta, jolla kuva tuotetaan. Näin nuoresta tulee kuvallinen ongelmanratkaisija: hänen tulee ratkaista, kuinka ilmaista sisältö kyseessä olevan materiaalin ehdoilla (Arnheim 1991, s. 38–40). Esimerkiksi valkoinen paperi taiteellisen työn lähtökohtana on Arnheimin mukaan hyvin toisenlainen kuin esimerkiksi veistäjän puupölkky tai kivi. Tyhjään paperiin liittyy puhtaus, jopa neitseellisyys, joka voi pelottaa monia. (Arnheim 1991, s. 40.) Professori Mirja Hiltunen kirjoittaa materiaalien kokeilemisen ja harjoittelun tuottavan usein iloa tekijälleen. Hän näkee suhteen taiteeseen syntyvän nimenomaan kosketuksissa materiaaliin taiteen kautta. (Hiltunen 2009, s. 64.) Ilmaisun vapaus ja tyhjän paperin laajat mahdollisuudet voivat siis sekä pelottaa, että tuottaa iloa tekijälleen.

7.-luokkalaisille epävarmuutta aiheuttavat erityisesti mimeettiseen kuvaamiseen ja tiettyyn tekniseen taitotasoon pyrkiminen. Kuvataidekasvatuksen tohtori Päivi Venäläisen mukaan taito ja taitaminen asettavat taiteen tekijälle materiaalin ohessa rajoja (Venäläinen 2019, s. 228). Taiteen tohtori Riitta Mäkikoskela puolestaan toteaa, että taito käsitellä materiaalia halutunlaiseksi, ja taito muuntaa omia mielensisältöjä materiaalisiksi teoksiksi ovat kuvataiteessa olennaisia. Nämä molemmat taidot perustuvat aistihavaintoihin. (Mäkikoskela 2016, s. 46–47.) Tekninen harjaantuminen takaa tekijälle

uuden tilan toimia, jossa hän on tietoinen luomisesta, sen askelista, uhkista etenemisessä, tulokseen pääsemisestä ja sen arvioimisesta. Näin ajateltuna luovuus liittyy taitamiseen ja on tavoitteellista toimintaa. (Varto 2011, s. 27.)

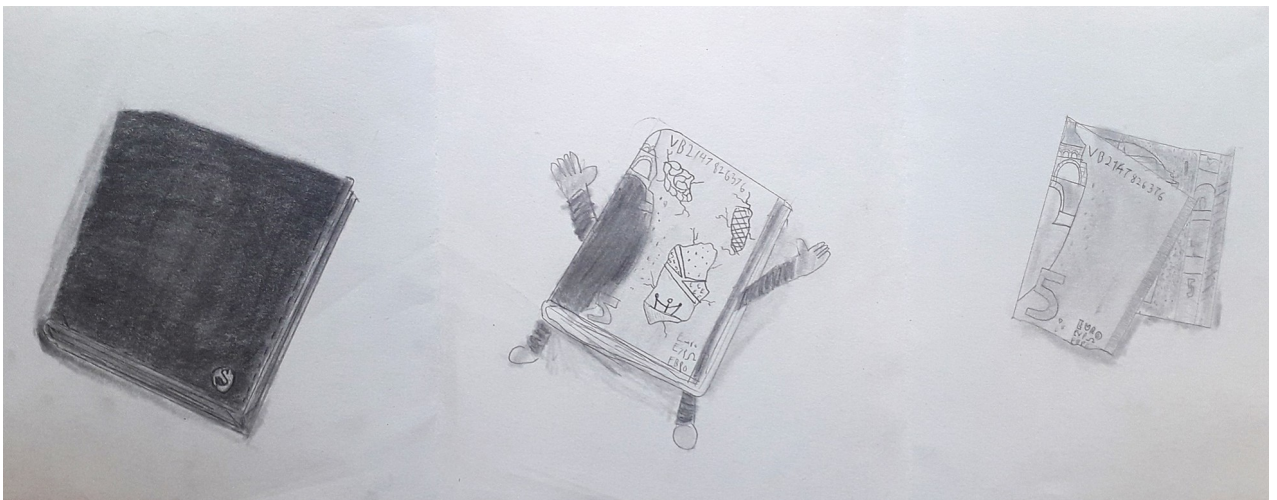
Millaisia prosesseja teosta ja sen materiaalia työstäessä on sitten käynnissä? Taiteen ja kasvatuksen professori Elliot Eisner kirjoittaa mielen oppimisprosesseista. Hän kirjoittaa ihmisen oppivan ensisijaisesti aistien kautta. Näin ollen kaikki havainnot myös perustuneet aistimuksiin ja aistimellisuuteen. Niinpä taide moniaistisuudessaan kehittää kykyä havaita ja suunnata huomio laajemmalle, ja näin laajentaa myös tietoisuutta (Eisner 1988, s. 4–5.) Asiaa pohtii myös kuvataidekasvatuksen professori Arthur Efland. Hänen mukaansa taiteen äärellä ihminen alkaa suuntaamaan huomiotaan enemmän kaikkeen ympärillä aistimaansa, niin yksityiskohtiin kuin laajempiin kokonaisuuksiin. Laajentaessaan ihmisen havaintokykyä taide auttaa myös havaitsemaan asioita uudenlaisista perspektiiveistä. Tämä puolestaan kehittää kykyä samaistua toisiin ja tuntee empatiaa. (Efland 2002, s. 17.)

Efland valottaa myös taiteen, sosiaalisen maailman ja kognitiivisten taitojen suhteita teoksessaan *Art and cognition* (2002). Hän näkee taiteen edistävän oppimista neljällä tavalla. Ensinnä taiteessa yhdistyy eri tiedon alojen ominaisuuksia. Nuo ominaisuudet riippunevat niin taiteen tekemisen materiaaleista, kulttuurisesta kontekstista kuin teemoista, joita teoksessa käsitellään. Taideteoksissa eri tiedon alojen tieto integroituu oppilaan elämään hänelle merkityksellisillä tavoilla. (Efland 2002, s. 164–166.)

Kuva 4. Muodonmuutos -tehtävän tuotos 3.



Kuva 5. Muodonmuutos -tehtävän tuotos 4.



Mielestäni tämä vertautuu Räsänen kiteyttämään taiteellisen tietämisen käsitteeseen. Hän näkee taiteessa yhdistyvän sosiaalisen ja persoonallisen tiedon. (Räsänen 2000, s. 15.) Persoonallinen tieto muodostuu oppilaan suhteuttaessa kokemuksiaan sisäisiin psyykkisiin rakenteisiinsa ja aiempiin kokemuksiinsa. Sen muodostumiseen vaikuttaa myös hänen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saavuttamansa ymmärrys, jolla hän selittää ympäröivää todellisuutta, ja jonka avulla hän suuntaa toimintaansa. Sosiaalinen tieto koostuu kulttuurisesti välittyneistä sanoista, symboleista, kuvista ja mediasta. Sitä uusinnetaan koko ajan ihmisten henkilökohtaisten kokemusten myötä. Taiteellista

tietämistä syntyy, kun oppilas kehittää aistimustensa pohjalta tunteiden ja aiempien kokemustensa kautta syntyviä tietoja, joita hän käyttää taiteellisten merkitysjärjestelmien luomiseen. (Räsänen 2000, s. 15.)

Toinen taiteen oppimista edistävä ulottuvuus liittyy Eflandin mukaan taiteen ja kulttuurin toisilleen merkitykselliseen suhteeseen. Yhtäältä taide tulee merkitykselliseksi erityisesti kulttuurisessa kontekstissaan. Toisaalta taide muuntaa sosiaalisia ja kulttuurisia konventioita ja merkityksiä kuvallisiksi representaatioiksi. Näin mielikuviutus on se kognitiivinen prosessi, jonka kautta ihminen luokittelee ja hahmottaa symboleja, metaforista tietoa ja narratiiveja, ja tuo näin uusia tapoja ja ideoita erilaisten merkitysten ilmaisemiseen. Taide siis laajentaa myös ajattelun- ja ilmaisun tapoja, mutta myös ymmärrystä kulttuurista ja yhteiskunnasta. Kolmanneksi taide edistää mielen kognitiivista joustavuutta, sillä taide on tiedon alueena kompleksinen. Kompleksinen tieto rakentuu tulkinnallisesti, ja sitä on tutkittava usein yksittäistapauksina. Efland avaa muita kompleksisen tiedon alueita olevan esimerkiksi lääketieteen. (Efland 2002, 166–167.) Neljänneksi Efland toteaa esteettisen kokemuksen olevan itsessään kognitiivista toimintaa, koska tuo kokemus vaatii teoksen ilmaisullisten tekijöiden suhteuttamista siihen todellisuuteen, johon se viittaa. (Efland 2002, s. 84, 159, 167–171.)

Mäkiloskela siis liittää taiteen tekemiseen liittyvät taidot aistihavaintoihin. Eisner puolestaan avaa oppimisen ja aistihavaintojen yhteyttä, kun taas Efland näkee esteettisen kokemuksen itsessään olevan kognitiivista toimintaa. Myös Räsänen totesi taiteellisessa työskentelyssä oppijan kehittävän tietoa aisteihinsa ja tunteisiinsa pohjautuen. Näihin ajatuksiin nojaten voisin siis todeta, että taiteen materiaalisuuden, sen esteettisen luonteen ja aistiperustaisuuden johdosta taiteen työstämisessä ja sen kokemisessa itsessään voi tapahtua oppimista ja ajattelua. Tämä ei tapahtune täysin mielen tietoisella tasolla vaan lienee aistien ja kehon tasolla tapahtuvaa ajattelua.

Filosofi Jeffrey Maitlandin mukaan taiteen kehollisuutta ja havaintojen aistipohjaisuutta voi jäsentää jakamalla tietoisuus reflektiiviseen ja esireflektiiviseen tietoisuuteen. Esireflektiivisellä tasolla käsittelemme lähes automaationa toimivia taitoja, tottumuksia

sekä havaitsemisen, kuvittelemisen, tuntemisen ja aistimisen jatkuvaa virtaa. Reflektiivisellä tasolla toimimme, kun pysähdymme tietoisesti pohtimaan ja käsitteellistämään ajatuksiamme ja toimintaamme. Tällöin raja ei-tietoisesta ja tietoisesta sekä esireflektiivisen ja reflektiivisen välillä on häilyvä. (Maitland 1995, s. 71–72.) Hiltunen mukaan esireflektiivinen tieto on ruumiillista, ja sen voi tavoittaa taiteellisessa työskentelyssä (Hiltunen 2009, s. 65).

Harjaantuminen materiaalin työstämisessä ja se kautta sisältöjen ilmaisemisessa sisältää paljon kognitiivista ja metakognitiivista toimintaa. Nähdäkseni luominen ja mielen sisällön materialisoiminen teokseksi on itsessään metakognitiivista toimintaa, sillä tekijän on usein prosessin aikanakin pohdittava, millaisia asioita keskeneräinen työ ilmaisee, ja kuinka viedä sitä halutunlaisen ilmaisun suuntaan. Taiteellisen työskentelyn avulla oppilas tavoittaa uusia näkökulmia asioihin ja voi laajentaa tietoisuuttaan. Taiteen tekemisessä integroidaan eri tiedonaloja toisiinsa oman persoonallisen tiedon kautta. Sen avulla myös integroidaan mieleen ja tietoisuuteen tietoa oman mielen syvemmillä tasolla, esireflektiivisen ajattelun tasolla. Taiteen avulla myös symbolit, metaforinen tieto ja erilaiset narratiivit jäsentyvät suhteessa siihen, mitä ne ilmaisevat, ja tekijä voi laajentaa symbolisen ilmaisemisen tapojaan. Taide on siis hyvin kokonaisvaltaista ajattelua ja maailman hahmottamista, jossa harjaantuvat niin luovuus kuin metakognitiiviset taidot. Luulen oppilaan näiden taitojen avulla voivan olla tietoisempi haluistaan, tarpeistaan ja toiminnastaan, ja pystyvän sekä suhteuttamaan niitä ympäristönsä kanssa kuin suunnittelemaan tulevia toimiaan.

Taiteellisen tiedon epämääräisyys ja välillä erikoiset tavat ilmaista asioita haastavat nuoren ajattelua ja rohkeutta olla niille avoin. Venäläisen mukaan erityisesti nykytaide saa usein tuntemaan, ettei ymmärrä ja voi herättää niin ärtymyksen, ihmetyksen kuin suuttumuksenkin tunteita. Tämä johtuu usein taiteeseen liitetystä elitismistä ja asiantuntijuuden mielikuvasta sekä siitä, että kohdatessaan uudenlaista taidetta, nähty ei vastaa omaa mielikuvaa siitä, millaista taide on. Parhaiten yhteys teokseen Venäläisen mukaan muodostuu löytämällä yhteyksiä oman elämän ja teoksen välille. Myös taideteos itsessään voi olla vaikea hahmottaa esimerkiksi osallistavan- tai ympäristötaiteen

kohdalla. Tällöin teoksen rajojen hahmottamisen vaikeuden lisäksi voi olla haastavaa hahmottaa, kuka on teoksen tekijä tai kokija. (Venäläinen 2019, s. 43.)

Venäläinen nimeää ihmettelyn merkittäväksi toiminnaksi oppimisen kannalta. (Venäläinen 2012, s. 12.) Luulen sen olevan tärkeää myös itseohjautuvuuden kehittymisen tukemiseksi. Mielestäni ihmettely on oman ymmärtämisen reunamilla olemista ja uutta ymmärrystä kohti uskaltautumista. Siihen tarvitaan **luovuuteen** liitettyjä ominaisuuksia: kykyä ajatella joustavasti ja olla avoin. Tällaisen työskentelyn voi ajatella tukevan itseohjautuvuutta, sillä uskaltautuminen uusille alueille lisää rohkeutta ja kasvattaa **itsetuntoa**. (Mäkinen 1998, s. 83–84.) Avoimuuden ja joustavuuden avulla ihminen puolestaan tavoittaa helpommin uusia mahdollisuuksia, joita kohti myös tällöin todennäköisemmin kulkee.

Taiteellinen työskentely kehittää lukuisia ominaisuuksia niin aistimiseen, havaitsemiseen, ajatteluun, kädentaitoihin, omaan itseen kuin ympäröivän maailman käsittämiseen liittyen. Sen erityislaatuisuus on Eflandin mukaan juuri siinä, että se integroi usein vahvasti erillään olevia ihmisen ulottuvuuksia kuten kehoa ja mieltä, ajattelua ja tunteita, ihmistä ja yhteisöjä (Efland 2002, s. 171). Kuvataiteen tunneilla nuori kohtaa keskeneräisyyttään ja käy dialogia itsensä kanssa siis ainakin neljällä alueella: suhteessa välineeseen, itseensä, taiteeseen tiedonalana ja omaan ymmärrykseensä. Uudet ilmaisuvälineet tarjoavat pikkuhiljaa avautuvan uuden tilan toimimiseen, tuntemiseen ja ilmaisuun. Harjoittellessa eri materiaaleilla, kohdataan myös omaa keskeneräisyyttä ja epävarmuuksia. Taiteellinen tieto herättää monenlaisia tunteita, ajatuksia ja hämmennystä: dialogi koostuu näin sekä oman itsen eri puolista, aiemmista kokemuksista, tunteista ja ajatuksista, mutta myös taiteen sisällöistä. Mikäli oppilas onnistuu hyväksymään eteen tulevat tunteet ja keskeneräisyyden itsessään eivätkä tehtävät ole liian vaikeita, hänen **itsetuntonsa**, **itsereflektionsa** ja **itsesääätelykynsä** kuin muut **metakognitiiviset taitonsa** ja **luovuutensa** voivat kehittyä. (Mäkinen 1998, s. 83–84.)

6.2 Itsen ja ympäröivän reflektointi

Edellisessä alaluvussa tarkastelin taiteen yhteyttä oman keskeneräisyyden kohtaamiseen taiteen tekemisen prosesseissa erityisesti taitamisen, materiaalisuuden ja esireflektiivisen ajattelun näkökulmasta. Tässä luvussa hahmotan kuvien ilmaisullisen sisällön yhteyttä dialogisuuteen, itseohjautuvuuteen ja identiteetin rakentamiseen. Kuvataide mahdollistaa itsen ja niin omaan kuin toistenkin maailmaan kuuluvien asioiden ja ilmiöiden moniaistisen ja kokonaisvaltaisen reflektoinnin, ja oppimisen niiden kautta. Suunnitellessa työtään, ja työstäessään erilaisia materiaaleja oppilas pohtii omaa näkökulmaa käsiteltävään asiaan ja asemoi itseään suhteessa siihen. Taidepedagogiikan professori Inkeri Sava ja taiteen maisteri Virpi Vesanen-Laukkanen kirjoittavat teoksessaan *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* kuvallisen ilmaisun väistämättä rakentuvan suhteessa ympäröivään visuaaliseen maailmaan. Työskentelyssä liike ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman välillä on edestakaista, eikä ero sisäisen ja ulkoisen välillä ole selvärajainen (Sava & Vesanen-Laukkanen 2004, s. 31.)

Toisinaan taiteellinen työ voi siis tuoda eteen jotain sellaista, joka muutoin olisi jäänyt kokemuspiirin ulkopuolelle. Taide voi parhaimmillaan tavoittaa kehollisia, tietoisien käsittelyn ulkopuolelle jääviä kokemuksia, jotka vaikuttavat olemiseemme ja itseyemmärykseeemme (Sava & Vesanen-Laukkanen 2004, 30, s. 35–36.) Sava näkee, että kokemusten kuvaaminen sanoin ja tietoisesti voi olla jopa mahdotonta: ”kehon muisti ilmentää aistimuksia ja fyysisiä kokemuksiamme kehon tuntuina kuten kipuina, kosketuksina, tuoksuina, ääninä ja rytmeinä. Niiden tiedostaminen ja sanoilla kuvaaminen on usein mahdotonta. Se on tehtävä toisin: poeettisesti, vertauskuvin, taiteen keinoin” (2004, s. 8–31).

Päivi Venäläinen haki väitöstutkimuksessaan vastausta siihen, kuinka taide vaikuttaa. Eräs tutkimukseen osallistuneista kuvataideopettajista kiteytti käsitteellisen ymmärryksen ulottumattomiin jäävän taidekokemuksen merkitystä: ”taiteen pitäisi olla myös sellaista, jonka täytyy antaa vaikuttaa sellaisenaan eikä kaikkea tarvitse välttämättä puida tai analysoida puhki. Tärkeintä lienee pysähtyminen taiteen äärelle”. Vaikka tutkimukseen

osallistuneet opettajat kokivat taiteen voivan saada yksilön punnitsemaan ajatuksiaan uudestaan ja jopa ajattelemaan toisin, toisinaan taide vaikuttaa myös ilman sen tietoista käsittelyä. (Venäläinen 2019, s. 191.) Myös näin taidekokemus vaikuttaa kokijansa havaitsemis- ja käsityskykyyn sekä tunteisiin. Näin taiteen tekeminen voi rakentaa identiteettiä niin suoraan kuin välillisesti (Erkkilä 2019, s. 120; Räsänen 2000; s. 55). Taiteen tekeminen voi edesauttaa persoonallisuuden rakentumista paremmin kuin useimmat muut kokemukset (Levi & Smith 1991, s. 192).

Oman identiteetin, maailmankuvan ja arvojen käsitteleminen konkreettisiksi artefakteiksi taiteen keinoin selkiyttää niitä. Oman arvomaailman selkiyttäminen puolestaan voi voimaannuttaa ja auttaa elämään oman näköistä elämää. (Sava & Vesanen-Laukkanen 2004, s. 30). Räsänen näkee taiteessa tapahtuvan oppimisen yhdeksi tavoitteeksi emansipaation eli vapautumisen, joka on seurausta taiteen avulla käsiteltyjen asioiden tiedostamisesta. Tiedostaminen vapauttaa ymmärtämään itseän vaikuttavia asioita, jolloin niitä voi itse kontrolloida sen sijaan, että ne tiedostamatta vaikuttavat yksilön toimintaan. Laajemmin tämä tavoite liittyy taidekasvatuksen itseilmaisun osa-alueeseen. (Räsänen 2000, s. 9, 15.) Tällä taiteen vaikutuksella on selkeä yhteys itseohjautuvuuden kehittämisen tukemiseen oppilaan **autonomian ja metakognitiivisten taitojen** lisäämisen kautta. (Mäkinen 1998, s. 82–83).

Havaintojaksoni puitteissa minun on vaikeaa luotettavasti arvioida, millaisia mielen sisäisiä prosesseja teosten äärellä käytiin. Se edellyttäisi nuorten parempaa tuntemusta ja laajempaa aineistoa luokan hengestä, dynamiikasta, kuvallisesta työskentelystä ja toiminnasta. Myös Erkkilä tutkimuksessaan kirjoittaa, ettei voi olla ollenkaan varma siitä, oliko kuvalliseen työskentelyyn osallistunut oppilas saanut taiteen tekemisestä mitään irti. Hän myös varoo tulkitsemasta kuvia siitä näkökulmasta, että hän voisi lukea oppilaiden kuvista heidän psyykkisestä tilastaan tai totuutta heistä ihmisinä. (Erkkilä 2010, s. 97–99, 116.) Oppilaiden kuvien tulkintaan liittyy selvä eettinen kysymys. Koen Erkkilän tavoin, että kuvatulkinnan avulla ymmärrys toisesta ja ihmisenä olemista yleensä voi kasvaa, mutta pidän tulkintani mahdollisimman avoimena, jotta voin tarvittaessa myös korjata niitä. Ymmärrän oman taustani olevani aina läsnä ja vaikuttavan tulkintaani.

Näen mahdollisena, että juuri kuvaamani luovuuden ja taiteen mahdollisuudet toteutuivat ainakin jossain määrin myös aineistotuntien Rauhanjuliste -tehtävän parissa työskenneltäessä. Avaan ensin tapausta, jossa näin mahdollisuuden ja viitteitä erityisesti oman itsen ja muistojen reflektointiin suhteessa tehtävänantoon. Toiseksi analysoin julisteita, joissa näyttäytyi omien arvojen ja maailman tapahtumien työstämistä.

Ensimmäisessä tilanteessa toimijana oli sama oppilas, joka aloitti julisteen tekemisen Muodonmuutos -tehtävän jälkeen ensimmäisten joukossa. Pian tehtävänannon jälkeen hän olikin jo päättänyt, mistä aiheesta haluaa tehdä Rauhanjulisteen. Hän kertoi ideansa opettajalle. Tätä keskustelua en kyennyt kuulemaan, mutta seurasin tilannetta ja kysyin tarkennusta opettajalta tunnin jälkeen. Oppilas halusi piirtää itsensä julisteeseen tilanteessa, jossa hän oli juuri ampunut kyyhkyn ja näytti sitä kameralle (Kuva 5). Hänellä oli puhelimessaan kuva tilanteesta. Opettaja kysyi, millä tavoin tilanne liittyi tehtävän teemaan. Oppilas kertoi kokeneensa tilanteessa mielenrauhaa. Hän vaikutti olevan motivoitunut tehtävän tekemiseen ja melko usein kysyi alkuun neuvoa opettajalta halutun lopputuloksen saamiseksi teknisestä näkökulmasta.

Oppilas reflektoi julisteen aihetta “Rauhaa palvelun kautta” omaan elämäänsä ja tilanteeseen, jossa oli kokenut rauhaa. Kuvallistamalla tuon kokemuksen hän lienee väistämättäkin prosessoinut niin muistoa kuin rauhan teemaa edelleen. Tulkitsen oppilaan käyneen aitoa dialogia itsensä kanssa niin tehtävän ideoinnin kuin tekemisen vaiheessa. Tähän viittaa niin hänen varmuutensa valitsemastaan aiheesta kuin kiinnostus työtä kohtaan. Hänen mieleensä tuli hyvin pian tehtävänannon jälkeen assosiaatio siitä, mitä teema “Rauhaa palvelun kautta” hänelle merkitsi. Dialogin “sinä” lienee tilanteessa ollut nimenomaan oma itse. Hän aloitti työn tekemisen ennen muita, joten hän ei ehtinyt verrata omia ideoita siihen, mitä muut tekevät. Hänen työnsä eroaakin huomattavasti muiden teoksista, joissa useissa on yhtäläisyyksiä toistensa kanssa. Useimpien samaan aikaan teosta tehneiden piirroksien samankaltaisuudet kertonevat vertaissuhteiden ja ryhmään kuulumisen tarpeesta.

Muiden vahva vaikutus oppilaiden kuvallisiin ratkaisuihin palauttaa mieleeni Seikkulan ja Laitilan (2016, s. 4–5) lausuman vastaanottajien käsitteen. Myös kuvallisessa työskentelyssä lausuman eli tässä tapauksessa kuvan vastaanottajia ovat ne, jotka ovat sitä työstäessä läsnä. He myös vaikuttavat omilla niin kuvallisilla kuin sanallisilla lausumilla siihen, millaiset kuvalliset ratkaisut nuori kokee turvallisiksi. Kuvallisten ratkaisujen reflektointi tapahtuu siis suhteessa niin itseen kuin toisiin. Näin erityisesti aineistoluokan oppilaiden iässä, kun itsenäistyminen on vasta aluillaan.

Kuva 5. Rauhanjulistite 1.



Oman itsen lisäksi oppilaan teoksen “sinä” on mahdollisesti ollut tai tulee myöhemmin olemaan myös valmis kuva, jota hän katsoo. Lienee jopa mahdollista, että hän katsoo kuvaa vuosien päästä. Kuvaa katsoessaan hän voi tiedostaa ajatuksia tai tunteita, joita ei aktiivisesti tai tietoisesti ole ajatellut tai tuntenut aiemmin. Katsoessaan hänelle voi myös syntyä kokonaan uusia ajatuksia piirroksen tekemisen hetkestä, tehtävän aiheesta tai kuvallistetusta muistosta, sillä tuolloin oppilas katsoo työtään uudesta merkityshorisontista katsoessaan sitä aikojen päästä (Pullinen 2003, s. 58). Tällaisessa tilanteessa kysymyksessä lienee Gadamerin mukainen horisonttien sulautuminen (Pullinen 2003, s. 60). Aiempi kuvaa tehdessä vallinnut merkityshorisontti ja ymmärrys kohtaavat uuden, katsomisen hetken merkityshorisontin, joita suhteuttaessa toisiinsa voi

syntyä uutta ymmärrystä ja tietoa.

Tehtävän aihe oli otollinen arvojen ja tämän hetkisen maailmantilanteen pohtimiselle. Juliste teoksen tyylinä suuntasi monien kuva-aiheita symboliseen ja pelkistävään suuntaan. Sava ja Vesanen-Laukkanen kirjoittavatkin taiteen avulla voitavan käsitellä metaforisesti nuorten kohtaamia aikuisten elämän erilaisia ongelmia kuten köyhyyttä, vihaa, rakkautta, epätoivoa ja hyljeksintää (Sava & Vesanen-Laukkanen 2004, s. 38).

Julisteista minulle välittyviä aiheita olivat kulttuurien välinen tasa-arvo, tasa-arvo suhteessa vähemmistöihin, sairaiden hoitaminen, yhteisöllisyys ja pandemian hoitaminen auttamalla muita (Kuvat 6–8). Nuoret näyttivät kuvaavan toimintaa, jolla rauha saavutetaan sekä toiminnan ja arvojen symboleita. He kuvasivat erilaisia ihmisiä rinnakkain ja ryhmissä sekä eri maiden lippuja vierekkäin.

Tällaisissa kuvissa nuoret vaikuttivat pohtivan erilaisuutta ja yhteisöllisyyttä. Yhdessä kuvista eri maiden lippujen rykelmän taustalla on suuri sateenkaari -lippu. Sen voi tulkita viittaavan eri kansallisuuksien ja vähemmistöjen tasa-arvoon tai ihmisten moninaisuuteen. Useissa kuvista kuvattiin myös maapallo, jonka voisi tulkita viittaavan maailmanrauhaan tai koko maailman käsittävään yhteisöllisyyteen.

Kuva 6. Rauhanjuliste 2.



Kuva 7. Rauhanjuliste 3.



Kuva 8. Rauhanjuliste 4.



Kuva 9. Rauhanjuliste 5.



Erkkilän väitöskirja käsitteli kuvallisten dialogien lisäksi toiseutta. Erkkilä halusi tutkimuksessaan ymmärtää erilaisia ihmisiä: syrjäytyneitä tai syrjäytettyjä lapsia ja nuoria, ja saada heidän äänensä kuuluviin. Tutkimuksen edetessä hän huomasi tutkivansa pikemminkin sitä, kuinka eri tavoin ihmiset ajattelevat ja näkevät maailman. Hän oivalsi, että voidaksemme ymmärtää omaa tapaamme hahmottaa maailma, meidän on ensin kohdattava toinen ja nähtävä hänen todellisuutensa, johon peilaamalla saatamme nähdä jotakin omasta todellisuudestamme (Erkkilä 2012, s. 106–107.)

Väitöskirjaa lukiessa sain uuden näkökulman nuorten tekemiin julisteisiin. Myös ne vaikuttivat käsittelevän toiseutta. Yhdessä julisteessa ojennetaan kasvomaski toiselle, eri etniseen ryhmään kuuluvalla nuorella. Toisessa julisteessa niin eri ammateissa toimivat, eri kulttuureissa elävät kuin erityistarpeita omaavat ihmiset pitävät toisiaan kädestä. Eräässä julisteessa puolestaan eri maiden liput muodostavat maapallon muodon. Myös oppilaat tuntuvat käsittelevän teoksissaan erilaisuutta ja toiseutta. Rauha ei heidän töissään mahdollistu kaikkien ajatellessa tai toimiessa samoin tai näyttäessä samanlaisilta vaan hyväksymällä erilaisuuden ja olemalla suvaitsevaisia. Toisaalta käsittelemällä maailmasta löytyvää erilaisuutta, oman erilaisuuden tai outoina pitämien piirteiden hyväksyminen voi mahdollistua sisäistäessä kaikkien olevan jollakin tapaa erilaisia (Anttila 2011, s. 171). Myös näissä teoksissa saatetaan siis olla minuuden pohtimisen ja itsenäistymisen teeman äärellä.

Tietyllä tavalla erilaisuuden käsittelemisen avulla lähestytään myös buberilaista dialogia. Arnkil kirjoittaa dialogin tapahtuvan sillä alueella ihmisten välillä, jossa he kohtaavat toistensa erilaisuuden (Arnkil, 2019, s. 61). Erilaisuuden ja toiseuden tematiikan käsittelemisen voi näin nähdä myös askeleina kohti dialogia. Kenties myös dialogin harjoitteluksena: taiteen keinoin erilaisuutta käsittelemällä ollaan dialogissa itsessä ja maailmassa olevan erilaisuuden kanssa. Hiltusen sanoin “taide syntyy kohtaamisen tapahtumasta ja voi toimia kohtaamisen välineenä” ja “taide on kohtaaminen” (Hiltunen 2009, s. 57). Emme voi aina olla varmoja siitä, ovatko nuoret sitoutuneet työskentelyyn sellaisella sisäisellä avoimuudella ja intensiteetillä, mitä tällainen dialogi edellyttää vai tuottavatko he kuvia tuottamisen pakosta (Erkkilä 2010, s. 116). Mielestäni voimme

kuitenkin tulkita paljon niin näkenästämme tekemisen prosessista kuin valmiista tuotoksesta. Toisaalta monet nuorille itselleen ajankohtaiset teemat usein löytävät tiensä teoksiin nimenomaan tiedostamatta vailla ajatusta vakavasta taiteellisesta työskentelystä.

Itseohjautuvuuden näkökulmasta näen tällaisen luovan moniaistisen työskentelyn tukevan ja kehittävän **itsetunnon kehittymistä, metakognitiivisia taitoja, luovuutta ja sisäisen autonomian kehittymistä** itseen liittyvän reflektoinnin ja tiedostamisen kautta (Mäkinen 1998, s. 82–83; Norrena 2018, s. 24–25, 30–33, 37–38). Mitä paremmin ihminen tiedostaa arvojaan sekä toiminta- ja ajattelutapojaan, sitä helpompaa hänen on toimia niiden mukaisesti ja asettaa niiden mukaiset rajat suhteessa toisiin ihmisiin. Pohdin työskentelyn yhteyttä myös **sisäiseen motivaatioon**. Mikäli työskentelyn puitteet ovat suotuisat ja aihe tavoittaa aidosti oman itsen kannalta merkittäviä asioita, näen tehtävän voivan kasvattaa myös sisäistä motivaatiota. Motivaation näen voivan kohdistua niin koulutyötä, kuvataidetta kuin itseä kiinnostavia asioita kohtaan.

7 TAIDE OMASSA JA YHTEISESSÄ TILASSA

7.1 Turvallinen ja yksityinen tila taiteessa

Turvallisuus on tärkeä elementti dialogin ja itseohjautuvuuden toteutumisen sekä niiden kehittymisen näkökulmasta (Norrena 2018, s. 37–38; Arnkil 2019, s. 132). Turvallisuuteen liittyy myös kenties merkittävimmin se, miksi koulu koetaan suurelta osin julkiseksi tilaksi: ihmisten verratun suuri määrä, opettajien ja vertaisten arviointi sekä koulun normit pitävät kanssakäymisen pitkälti yleisellä tasolla ja intimitetin vähäisenä. Ihminen kokee psyykkisesti turvallisena tilan, jonka tuntee ja, jossa häneen ei kohdistu arviointia tai muita käyttäytymisen paineita. Näin ollen omia henkilökohtaisia alueita tai tunteita käsitellään koulussa harvemmin suoraan ainakaan vanhemmissa ikäluokissa.

Kuten edellisessä luvussa analysoin, sekä Muodonmuutos -tehtävän että Rauhanjuliste -tehtävän parissa käydyissä kuvallisissa dialogeissa näyttäytyi kuitenkin myös henkilökohtaisemman, jopa haavoittuvan alueen käsittelyä liittyen keskeneräisyyteen, minuuteen ja omaan identiteettiin. Taide näyttää mahdollistavan suhteellisen yksityisen tilan sen metaforisen luonteensa avulla. Taiteellisessa työskentelyssä syntyvä dialogi on usein henkilökohtainen, ja käydään oppilaan mielen, mielikuvituksen ja materiaalin välillä.

Taiteen vapaus ja ilmaisun mahdollisuuksien laajuus mahdollistavat luovien, itsenäisten ja rohkeiden valintojen kokeilemisen, jonka näen tukevan oppilaan kehittymistä itsenäiseksi ja omia valintoja arvostavaksi yksilöksi. Luulen, että ne ikään kuin mallintavat riskinottoa, kokeilemistä ja itsensä näkyväksi tekemistä, joka on tärkeää elämässä myös muutoin. Aineistoluokan nuorilla on kuitenkin vielä vahva tarve olla erottautumatta ja sulautua joukkoon, joten kuvaa tehdessä oppilas on ehkä pikemminkin uuden kokeilemisen ja näkyväksi tulemisen mahdollisuuden äärellä prosessoiden niin aihetta, omia taitoja kuin työskentelyn herättämiä tuntemuksia.

Vaikka kuvan tekeminen on kuvataiteen tunneilla aikataulutettua, ainakin kuvan sisältöön ja minuuteen liittyvissä ratkaisuissa oppilaan on mahdollisuus edetä tahdilla, jonka hän pystyy itse määrittämään, vaikka nuo ratkaisut tarkoittaisivat vertaisiin mukautumista. Näin taide mahdollistaa turvallisen ja itse kontrolloidun tilan näiden ominaisuuksien pohtimiseen ja kehittämiseen. Luulen erityisesti murrosikäisten oppilaiden tarvitsevan itseohjautuvuutensa kehittymisen tukemiseen tilanteita, joissa heillä on aito ja konkreettinen, mutta turvallinen mahdollisuus oman toiminnan määrittämiseen ja valintoihin. Näin he myös voivat kokea **vastuun tunnetta**. Tilanne, jossa opettaja esimerkiksi antaa valita kahden tai useamman vaihtoehdon välillä tehtävän sisällä, ei välttämättä aina liene tarpeellisessa määrin tällainen.

Omien askelten merkitys itsenäistymisen vaiheessa on merkittävä. Tästä voi toisinaan olla kysymys niissä tilanteissa, joissa erityisesti yläkoululaiset tekevät provokatiivisia kuvia: ainakin ratkaisu on oma ja opettajasta riippumaton. Edellytykset eivät vielä riitä aikuiseen itsenäisyyteen, mutta joskus erikoistenkin tempausten avulla sidettä kasvattajiin irrotetaan vähintään henkisesti. Näissä tilanteissa aikuinen voi myös validoida nuoren erillisyyttä. Kaikesta ei tarvitse olla samaa mieltä.

Venäläisen mukaan taiteen kohtaaminen on tilanne, jossa tieto ja ymmärrys rakentuvat osallistujien yhteisen toiminnan kautta. (Venäläinen 2019, s. 187.) Tuo kohtaaminen voitaneen käydä sekä tekijän ja teoksen välillä, mutta myös teoksen ja katsojan välillä. Taiteen kanssa käytävä dialogi muodostuu jokaiselle erilaiseksi, sillä jokainen katsoja, tekijä ja taideteos on erilainen. Ei ole mitään valmista kaavaa, jonka avulla taidetta tai sen tekemisen prosessia voi ymmärtää. Venäläisen mukaan taiteesta oppimiseksi on sen kanssa on avauduttava dialogiin. (Venäläinen 2019, s. 187.) Gadamer kirjoittaa, että teoksen kanssa käytävässä dialogissa, katsojan on itse luotava teoksen ja itsen välinen puhe. Käydyn dialogin kysymykset ja vastaukset rakentuvat kuitenkin myös suhteessa teokseen, vaikka katsojan aktiivisuus ja persoona toimivat dialogin edellytyksenä. (Gadamer 1988, s. 340-341.) Venäläinen näkee kasvatuksen tehtäväksi opastaa dialogiin maailman kanssa: ajattelemaan ja vastaamaan kysymyksiin, joita maailma tarjoaa. Hän

myös painottaa dialogin lopputuloksen avoimuutta. Jotta kohtaamisen ja dialogin sisältö todella tulee oppilaista itsestään, ei etukäteen voi ennustaa sen lopputulosta. (Venäläinen 2019, s. 188.)

7.2 Taide väylänä yhteyden ja toimijuuden kehittämiseen yhteisössä

Aineistotuntien Rauhanjuliste -työt asetettiin käytävälle näytteille. Näin oppilas tulee kuvan kautta esille myös koko yhteisössään. Hän voi kertoa jotain itsestään tai kokea mielihyvää tullessaan esille onnistuneen työn kautta. Toisaalta kuvan esittäminen muille voi aiheuttaa myös häpeää, mikäli tekijä ei koe olevansa riittävän taitava. Tehtyjä kuvia arvosteltiin luokassa välillä hyvinkin suoraan. Opettaja voi ohjata teoksien vastaanottoon liittyvää vuorovaikutusta niin, että se toisi oppilasta näkyväksi, osoittaisi hyväksyntää sellaisena kuin kukin on, ja toisi näkyväksi teoksen ja työprosessin arvostusta.

Hiltunen kirjoittaa taiteen yhteisöllisistä mahdollisuuksista peruskoulun kontekstissa. Hän näkee taiteella vartenotettavan paikan kouluyhteisössä ja myös laajemmin yhteiskunnassa, joka mahdollistaa toimijaksi tunnistamisen ja toimijuuden tilan antamisen. Taiteen avulla voidaan ottaa käsittelyyn vaikeitakin asioita, kehittää toimintaa, ja aktivoida koko kouluyhteisöä (Hiltunen 2008, s. 72–73). Toimijuuden rakentumisessa keskeistä on se, että oppilaat itse pääsevät suunnittelemaan ja toteuttamaan projekteja perustuen omiin kokemuksiinsa ja kysymyksenasetteluihinsa. Hiltusen käyttämä toimijuuden käsite viittaa niin yksilön ominaisuuteen kuin yhteisön ja sen jäsenten resursseihin, ympäristöön ja sen rajoituksiin. Näin toimijuudessa on väistämättä kysymys myös vallasta: kenelle tila avataan, kuka ylittää nähdään toimijana ja hyväksytään toimijaksi. (Hiltunen 2018, s. 100, 105.)

Käsitteenä toimijuus liittyy niin itseohjautuvuuteen, osallisuuteen kuin sisäiseen ja ulkoiseen autonomiaan. Ihmisellä on oltava tarpeeksi sisäistä ja ulkoista autonomisuutta, jotta hän voi olla tavoitteellinen toimija. Mikäli yhteisö ei tunnusta hänen

autonomisuuttaan ja anna hänelle tilaa toimia, hänen toimijuutensa on väistämättä vähäinen. Toisaalta, jos ihmisen sisäinen ääni on muodostunut ankaraksi tai hänelle ei ole muodostunut käsitystä itsestään pystyvänä ja tarpeeksi hyvänä toimijana, hänen toimijuutensa voi myös tällöin olla vähäinen. Oppilaan autonomiaa voivat siis tukea ja heikentää niin koulun yhteisö kuin oppilas itse. (Norrena 2018, s. 37–38.)

Mielestäni toimijuus ja osallisuus ovat toisiaan lähellä olevia käsitteitä. Siinä missä toimijuus painottaa enemmän tekemisen subjektia, osallisuus kuvaa yksilön yhteyteen yhteisöön. Kuitenkin molemmissa on kysymys siitä, millaisia mahdollisuuksia yksilöllä on yhteisössä, ja saako hän osakseen hyväksyntää. Koululla on kasvatuksellinen vastuu tukea jokaisen toimijuuden kehittymistä. Se vaatii myös koululta tietoisuutta omista toimintatavoistaan. Hiltusen mukaan yhteisöllisellä taidekasvatuksella voidaan tiedostaa niin yksilön kuin yhteisön toimintatapoja, ja kehittää niitä edelleen, jotta ulossulkematon osallisuus, kohtaaminen ja toisen kunnioittaminen mahdollistuvat. Hän kirjoittaa tällaisten prosessien olevan hitaita, ja vaativan refleksiivisyyttä, itsensä tiedostamista sekä merkitysten tuottamisprosessien ja taiteellisen tiedon muodostumisen tunnistamista. (Hiltunen 2008, s. 72,74.) Oppilaiden teosten esittäminen koulussa lienee yleisin kuvataiteeseen liittyvä yhteisöllinen taidekasvatuksellinen teko. Hiltusen avaamia yhteisöllisen taidekasvatuksen mahdollisuuksia pohtien voin ajatella koulussa olevan potentiaalia huomattavasti laajempaan yhteisöllisen taidekasvatuksen toimintaan, mitä kouluissa usein tavataan.

Pidän oppilaiden teosten esittämistä koulun tiloissa tärkeänä tutkimuskysymyksenä näkökulmasta, sillä se mahdollistaa itseohjautuvuuden tukemisen ulkoisten edellytysten toteutumisen. Nuori tulee näkyväksi kouluyhteisössä oman luokan ulkopuolella koko koulun kontekstissa, joka edistää nuoren **kiinnittymistä yhteisöön**. Samalla konkretisoituu se, että oppilas on näkyvä ja hyväksytty toimija kouluyhteisössä, joka puolestaan tukee hänen osallisuuttaan ja **toimintamahdollisuuksia** koulussa. (Norrena 2018, s. 25–26.) Kun yksilön on mahdollista näkyä, vaikuttaa ja tuoda vahvuuksiaan esille yhteisössä, hän näkee sen todennäköisemmin mahdollisena myös tulevaisuudessa. Nähdäkseni yhteisöllisen taidekasvatuksen menetelmiin liittyvän toimintatapojen

tiedostamiseen liittyvän emansipatorisen tavoitteen voivan lisätä myös **turvallisuuden tunnetta** kouluyhteisössä.

Aineistotunneillani ei tunnin puitteissa tämän tehtävän osalta keskusteltu kuvista ohjatusti vaan vapaasti työskentelyn lomassa. Opettaja kertoi minulle niin ohjatuissa kuin vapaissa keskusteluissa esiintyvistä passiivisuudesta. Luulen tähän vaikuttavan eniten juuri murrosiän tuomien kehityspaineiden ja enemmän vertaisten kuin opettajien palautteen. Arviointi näyttäytyi tunneilla tehtävän aluksi esiin tuotuina tehtävän tavoitteina ja muistutuksina niistä pitkin tunteja. Opettaja myös näytti pyrkivän sitouttamaan oppilaita työskentelyyn ja lisäämään oppijoiden pyrkimystä parempaan suoriutumiseen muistuttamalla tulevasta kirjallisesta palautteesta koskien syyslukukauden alun työskentelyä.

Arviointi on yksi vuorovaikutuksen muoto, jolla oppilas tulee näkyväksi koulussa. Se on myös erityisellä tavalla nähdyksi tulemistä. Tuotoksiin kohdistuu monenlaista arviointia niin opettajan kuin oppilaan taholta, joka vie niiden esittämistä kauemmas minä–sinä-suhteen kaltaisesta kohtaamisesta. Opettajan taholta arviointi tapahtuu suhteessa opetussuunnitelmaan. Opettajan muistutukset tehtävän tavoitteista ja patistaminen tehtävän ääreen luokassa on eittämättä lähempänä minä–se -suhdetta kuin minä–sinä-suhdetta. Buberilaisen dialogin näkökulmasta tällaisen arvioinnin voisi helposti ajatella objektivoidun oppilasta. Useissa tapauksissa asia näin lieneekin. Arviointi on tästä huolimatta mielestäni merkityksellinen osa kasvatussuhdetta, sillä kasvattaja tarvitsee sitä väistämättä varmistaakseen oikean ja totuudenmukaisen suunnan oppimiselle. Niinpä voin nähdä myös arvioinnin dialogiin liittyvänä erityistapauksena, joka liittyy nimenomaan kasvatussuhteeseen (Buber 1993, s. 162–163).

Opetussuunnitelma asettaa kuvataiteelle ja sen arvioinnille niin teknisiä, kulttuurisia, ilmaisullisia kuin laaja-alaisia tavoitteita. Teknisten ja materiaalisten tavoitteiden osalta opetussuunnitelma velvoittaa ohjaamaan oppilasta soveltamaan materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun tapoja monipuolisesti, sekä syventämään kuvan tuottamisen taitojaan. Muut tavoitteet liittyvät toiminnan osalta kannustamiseen, rohkaisemiseen, innostamiseen ja

ohjaamiseen. Oppilaan arviointia tulee tarkastella teknisten taitojen syventymisen ja materiaalien soveltamisen näkökulmasta. Samalla on tärkeää tukea oppilaan itsetuntoa, identiteetin rakentamista, innostaa ja rohkaista ajattelemaan, ilmaisemaan ja osallistumaan. Kaiken tämän tulee tapahtua oppilaan omista lähtökohdista käsin. (Opetushallitus 2014, s. 426–427.)

Mikäli arviointi tapahtuu oppilaan omista lähtökohdista, vuorovaikutuksen keskiössä on oppilas ja hänen maailmansa. Tämä edellyttää hyvää oppilaan tuntemusta. Opettajan valmius nähdä oppilaiden lähtökohdat ja ottaa heiltä vaikutteita arvioinnin perustaksi peräänkuuluttaa opettajalta kykyä olla herkkä ja avoin oppilaan persoonalle ja tavalle olla maailmassa. Opettajan näkökulma on väistämättä erilainen kuin oppilaan eikä opettaja voi täysin ymmärtää hänen erilaisuuttaan. Kallio-Tavin määrittelee pedagogisen vastuun toisen erilaisuuden syvälle ulottuvaksi hyväksynnäksi ja sellaisen itsessä olevan totaalisen ajattelun torjumiseksi, joka pyrkii näkemään toisen oman maailmankatsomuksen ja oman itsen kaltaisena. (Kallio-Tavin 2012, s. 198.) Buberilaista dialogia lähentyvää arvioinnissa voisi olla yhteinen reflektointi ja työskentelyn laadullisuuksien ja etenemisen pohtiminen. Osa tavoitteista voisi löytyä dialogin kautta. Myös arviointi itsessään lienee parhaimmillaan dialogia, jota oppilas ei koe negatiivisella tavalla arvioivaksi. Tämä edellyttäne, että hän todella ymmärtää, miksi taidetta tehdään, mitä sillä tavoitellaan ja mitä tavoitteiden saavuttaminen vaatii.

Koivurovan tutkimuksessa kävi ilmi, ettei oppilailla usein ole käsitystä seitsemäsluokkalaisille tarjotun kuvataideopetuksen tavoitteista ja opettajan tavoitteista tehtävän suhteen, eikä myöskään kiinnostusta niihin. (Koivurova 2010, s. 282.) Oman tutkielmani tulokset ovat jossain määrin ristiriidassa Koivurovan tulosten kanssa. Aineistotuntien opettaja kertoi niin tehtävän aluksi kuin työskentelyn edetessä tehtävän tavoitteista. Oppilaat myös vaikuttivat ymmärtäneen ne. Voi tosin olla, että taiteen vaikutukset, menetelmät ja taiteen tieto ovat oppilaille yleisemmin ottaen vaikeita tavoittaa. Tästä näkökulmasta kuvataiteen tavoitteista ei keskusteltu aineistotunneilla. Koivurovan tutkimuksen tulos kertonee tarpeesta lisätä laajemmin kuvataiteen tavoitteisiin liittyvää vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä, ja transformoida

tieto sellaiseen muotoon, että oppilaiden on se helpompi ymmärtää.

Itseohjautuvuuden näkökulmasta pohdin arviointia Norrenaan tukeutuen kasvatussuhteen kaksijakoisuuden kautta: arvioinnissa opettajan tulee pyrkiä tukemaan oppilaan ajattelua niiltä osin, mitä hänen omat taitonsa eivät vielä kata. Hän tekee tietä uusille valmiuksille ja ajattelun taidoille ohjaten koko ajan häntä itsenäisempään ajatteluun, ja pyrkien dialogisuuteen. Itseohjautuvuus voi kehittyä, kun oppilaalle annetaan vapautta hänen kykyjensä ja taitojensa mukaan: tarpeeksi paljon, jotta sisäinen motivaatio ja autonomisuus voivat kehittyä, ja jottei hän ole liian ahtaalla tunnistaakseen omia oppimisen tapojaan ja mieltymyksiään. Oppilaalle tulee myös antaa tarpeeksi ohjausta ja tukea, jotta turvallisuuden tunne ei vaihdu turvattomuudeksi. (Norrena 2019, s. 66–68.)

Tässä luvussa avasin taiteen mahdollistamaa tilaa koulussa ensin tekijän näkökulmasta ja sen jälkeen taiteen katsojan ja kuvataidetuntien ryhmätilanteiden näkökulmasta. Totesin taiteen avaavan tekijälleen suhteellisen yksityisen tilan koulun sisällä verrattuna koulun sosiaalisen tilan julkisuuteen. Tuossa tilassa mahdollistuu pääsy kosketuksiin omien henkilökohtaisempien tuntemusten, ajatusten, keskeneräisyyden kanssa sekä esireflektiivisen tiedon kanssa. Sen jälkeen avasin kuvataidetuntien mahdollisuutta dialogisuuteen kuvien kautta myös muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Tämän jälkeen vielä analysoin kuvataiteen taiteen mahdollisuuksia edistää koulun vuorovaikutuksen dialogisuutta ja oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä koko kouluyhteisön tasolla. Pohdin myös koulussa tapahtuvaa arviointi tutkielmani pääkäsitteiden valossa. Taiteen yksityinen tila ja sen mahdollisuudet koulun yhteisessä tilassa mahdollistavat itseohjautuvuuden kehittymisen tukemisen seuraavien ominaisuuksiensa avulla:

- Taiteen tilaan astuminen edellyttää dialogiin antautumista ja aktiivisuutta, jotka tukevat **sisäisen autonomian** ja **vastuun tunteen** kehittymistä. Se voi myös **vähentää riippuvuutta** oppilaan huomatessa omien valintojen ja ideoiden kantavan. (Mäkinen 1998, s. 82–83; Venäläinen 2019, s. 187–188)
- Oppilas voi taiteen avaaman yksityisen tilan kautta tuoda itseään ainutkertaisella tavalla esille niin luokalle kuin kouluyhteisölle. Ainutkertaisen tavan esille

tulemiseen taiteesta tekevät taiteen kokonaisvaltainen tapa ilmaista asioita ja taiteen metaforinen kieli, joka mahdollistaa asioiden käsittelemisen psyykkisesti turvallisemmin kuin niiden käsitteleminen suoraan. (Venäläinen 2012, s. 11). Se puolestaan tukee itseohjautuvuuden edellytyksistä **yhteisöön kiinnittymistä, toimintamahdollisuuksia yhteisössä ja itsetunnon sekä -tuntemuksen kehittymistä** (Mäkinen 1998, s. 82–83).

- Oppilaan omista lähtökohdista annettava dialoginen ja sensitiivinen arviointi tukee puolestaan oppilaan **turvallisuuden tunnetta, metakognitiivisten taitojen** sekä **itsetunnon ja itsetuntemuksen kehittymistä** (Mäkinen 1998, s. 82–83).

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Edellä muodostin dialogin analyysini perusteella 7.-luokkalaisten kuvataidetunnilla toteutuneista dialogeista neljä pääluokkaa: 1. luokan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käydyt dialogit 2. oman keskeneräisyyden kohtaaminen dialogissa 3. itsen ja maailman reflektointi dialogissa sekä 4. kuvalliset dialogit luokan ja koulun yhteisöissä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käydyt dialogit jakaantuivat niihin vaikuttaneiden piirteiden mukaan. Piirteitä olivat julkisuus, vertaissuhteet, opettajan toiminta, työrauha, valtasuhteet ja aika. Dialogien laadullisuuksien lisäksi analysoin niitä suhteessa itseohjautuvuuden teoreettiseen viitekehykseen vastaten näin toiseen tutkimuskysymykseen: Miten tuntien dialogien avulla voi tukea 7.-luokkalaisten itseohjautuvuuden kehittymistä? Peruskoulun kontekstissa tehdyssä tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista tarkastella dialogisuutta ja itseohjautuvuutta suhteuttaen niitä myös opetussuunnitelman perusteisiin, jota tein erityisesti teoriaosuutta laatiessani, mutta myös sellaisissa tutkimuksen tulosten osuuksissa, joissa aineistosta nousi esiin opetuksen kannalta erityisiä sisältöjä kuten eriyttäminen ja arviointi.

8.1 Löydetyt dialogit ja niiden suhde itseohjautuvuuteen

Tulkintani mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytyjen dialogien julkisuus suuntaa koulussa käytyä vuorovaikutusta vahvasti. Se vähensi kuvataidetunneilla osaltaan vuorovaikutuksen dialogisuutta, mutta toisaalta näytti voivan kehittää itseohjautuvuutta sosiaalisissa tilanteissa otetuiden riskien kautta. Osoittautuipa riski kannattavaksi tai ei, ajattelen itseohjautuvuutta tukevan sen, kuinka oppilas otetaan vastaan lopputuloksesta huolimatta. Hyväksyvä suhtautuminen ja totuudellinen palaute olipa kyseessä virhe, ylilyönti tai onnistuminen voi auttaa hyväksymään itsen eri puolia. Näen koulun julkisuuden olevan osa Tolosen (2001) muotoilemaa virallisen koulun käsitettä, jonka avulla myös suunnataan oppilaiden huomiota oppimistavoitteiden suuntaan. Nuorten vertaissuhteilla oli myös aineistoni ja kirjallisuuden mukaan huomattava vaikutus 7.

-luokkalaisen toimintaan ja valintoihin. Ne kontrolloivat ja kavensivat dialogeja ja niiden syvyyttä niin sosiaalisen vuorovaikutuksen kuin kuvallisten dialogien osalta, mutta myös rohkaisivat työskentelyyn.

Luokan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa edettiin pitkälti oppimistavoitteissa minä-se-todellisuuden suuntaisesti. Tulkitsin opetustilanteissa olleen kuitenkin dialogia lähentyviä hetkiä ja opettajan moderoimaa avoimuutta mahdollisille dialogeille. Opettaja pystyy tukemaan oppilaan kehittyvää valmiutta dialogiseen vuorovaikutukseen opetuksen moderoinnin tavoilla ja ottamalla puheeksi vuorovaikutuksessa tunnilla ilmeneviä tilanteita. Tutkimusprosessin läpikäytyäni näen dialogisuuden liittyvän vahvimmin eettisyyteen vuorovaikutuksessa. Dialogin mahdollistuminen edellyttää tietoista työtä sen edellytyksien rakentamiseksi, jotka aineistoni ja kirjallisuuden mukaan liittyvät keskusteluiden moderointiin: puheenvuoroihin ja kuuntelemiseen liittyvien sääntöjen tulee olla selkeät, ja opettajan tulee huolehtia niiden noudattamisesta. Opettajan tulee eriyttää myös vuorovaikutustaan ja omata huolehtiva, mutta jämäkkä ote suhteessa oppilaisiin. Sen lisäksi dialogisuuden edellytykset rakentuvat olosuhteiden oppilaslähtöisestä muokkaamisesta suotuisiksi, vastuullisuuteen kasvattamisesta, jokaisen erilaisuuden ja rajojen hyväksymisestä ja kunnioittamisesta, vapaudesta ilmaista itseään, riittävästä ajasta ja turvallisesta ympäristöstä.

Opettajan vuorovaikutuksessa tunneilla näyttäytyi seuraavia dialogisia moderoinnin tapoja: demokratiaa ilmentävää, kaiuttavaa, ymmärrykseen pyrkivää, sanoittavaa, dialogin esteitä poistavaa ja dialogiseen ajatteluun ohjaavaa moderointia. (Arnkil 2019, s. 107–108.) Lisäksi opettaja työskenteli lisätäkseen psyykkistä turvallisuutta luokkaan hyväksyvän ja kannustavan asenteen avulla. Analyysissä niin itseohjautuvuuden kuin dialogisuuden osalta merkitykselliseksi nousivat opettajan kyky tunnistaa ja hyväksyä erilaisuutta, välttää pinttyneiden roolien ja haitallisten positiodien muodostumista. Näen kyvyn välttää roolien muodotumisen osaltaan opettajan kykynä pystyä välttämään oppilaan niin hyvän kuin haastavan käytöksen vaikutus siihen, kuinka opettaja asennoituu oppilaaseen. Näen, että opettajan tulisi pystyä suhtautumaan kaikkiin oppilaisiin hyvänä oppilaana, mutta myös oppilaana, joka voi tehdä virheitä ja kompuroida

kasvuprosessissaan. Pinttynyt rooli esimerkiksi “haastavana tyyppinä” tai “virheettömänä oppilaana” voinevat muodostua niin dialogin kuin itseohjautuvuuden kehittymisen esteeksi, sillä valmiiksi ulkoapäin määritelty rooli vähentää oppilaan autonomisuutta oman identiteettinsä suhteen, ja estää kehittymästä yli roolinsa.

Dialoginen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä näyttäytyi toisinaan myös perustelevana asenteena, johon liittyi niin opettajan oman toimintansa perusteleminen kuin herkkä reagoiminen luokan vuorovaikutuksessa ilmeneviin haasteisiin sekä erilaisten vuorovaikutuksen laadullisuuksien pohtiminen oppilaiden kanssa, mutta myös taito joustaa ja olla provosoitumatta. Itseohjautuvuuden ulottuvuuksista tällainen opettajan toiminta tukee turvallisen ilmapiirin kehittymistä luokkaan ja kiinnittymistä koulun yhteisöön. Ilman niitä oppilaan itsetunto ja autonomia eivät voi kehittyä.

Työrauhaan liittyvät haasteet näyttäytyivät tunneilla dialogisuutta ja itseohjautuvuutta vähentävinä tekijöinä. Käsittelin luokan työrauhaan liittyviä näkökulmia, joita olivat oppilaan kehitykselliset valmiudet, auktoriteettiasema, lapsilähtöisyys, eriyttäminen ja kontrolli. Työrauhaan liittyvät haasteet ovat yleisiä peruskouluissa enkä aineistoni perusteella pysty osoittamaan tyhjentäviä syitä tai ratkaisuja ilmiölle, joten pyrin analysoimaan sitä monipuolisesti erilaisista itseohjautuvuudelle ja dialogille merkityksellisistä näkökulmista. Kirjallisuudesta esiin nousevia merkityksellisiä tekijöitä työrauhan parantamiseksi olivat vuorovaikutuksen kehittäminen, eriyttäminen, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, olosuhteiden muuttaminen heti ongelman ilmetessä sekä vastuuseen ohjaaminen pitkällä tähtäimellä. Näiden yhteys itseohjautuvuuden tukemiseen löytyi seuraavista itseohjautuvuuden edellytyksistä: vastuuseen ohjaaminen, lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja oppisisällön suhteuttaminen oppilaan taitoihin, kiinnostukseen ja ymmärryksen tasoon (Mäkinen 1998, s. 224, 134; Norrena 2019, s. 24).

Dialogisuuden ja itseohjautuvuuden kannalta haastaviksi vuorovaikutuksen osa-alueiksi osoittautuivat lisäksi luokan ja koulun valtasuhteet. Tämä osio oli myös haasteellisin analysoida. Lopulta kasvatussuhteen kaksijakoisuuden käsite selvensi itseohjautuvuuden

tukemisen mahdollisuuksia opettajan valtasuhteiden näkökulmasta. Opettajan haasteena on olla tietoinen oppilaan lähtökohdista oppimiseen ja valmiudesta itseohjautuvuuteen, jotta hän tietää, missä määrin ohjata apuna oppilaan toimintaa ulkoapäin, ja missä määrin antaa vapautta toimia itsenäisesti. Kokonaan omaksi tulokseksi valtasuhteiden analyysissä erottui vuorovaikutusta ohjaava ulkoinen tekijä, aika. Huomasin sillä olevan merkittävä vaikutus opettajan toimintaan, joten koin sen tarkastelemisen tärkeäksi.

Tutkimukseni aineiston mukaan kuvalliset dialogit kehittävät itseohjautuvuutta niin itsen psyykkisten kuin kehollisten puolien kohtaamisen, taiteen ja sen ilmaisuvälineiden teknisen taitamisen avaaman turvallisen tilan kautta sekä taiteellisen tiedon itsessään sen lisätessä tietoisuutta ympäröivästä todellisuudesta ja itsestä. Kuvallisissa dialogeissa oppilaat kohtasivat omaa keskeneräisyyttään niin taitojensa kuin ymmärryksensä tasoilla. Ajoittain keskeneräisyys ja sen nostamat tunteet ja ajatukset nousivat käsittelyyn myös opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimusaineistoni ja kirjallisuuden mukaan kuvataide kehittää kaikkia itseohjautuvuuden osa-alueita. Itselleni yllättävää oli erityisesti vahva metakognitiivisten taitojen kehittyminen. Abstraktin ajattelun kehittymisen tukeminen, joka oli yksi Muodonmuutos -tehtävän tavoite, tukee itsessään itseohjautuvuuden kehittymistä, sillä siinä tärkeässä osassa ovat juuri metakognitiiviset taidot. Lisäksi taiteen tekemisen ja kokemisen luovuus, materiaalisuus, esteettinen luonne ja aistiperustaisuus kehittävät metakognitiivia taitoja monipuolisesti itsessään.

Kuvallisilla dialogeilla oli tutkielmani mukaan minuutta ja itsetuntoa vahvistava ja rakentava vaikutus, joten ne luovat tekijälleen sellaisia psyykkisiä rakenteita, jotka myös mahdollistavat sekä itsetuntemuksen ja identiteetin rakentamisen kuin uskalluksen ilmaista itseään toisille. Niin kuvataiteen merkitys lasten ja nuorten persoonan ja itseohjautuvuuden kehitykselle kuin opetussuunnitelman laaja-alaisen tavoitteiden ja aktiivisen kansalaisuuden tavoitteen saavuttamiselle on suuri (Opetushallitus 2014, s. 20–24, 28). Itseohjautuvuuden näkökulmasta ne kehittävät itsetuntoa, itsetuntemusta ja autonomisuutta.

Kuvaa tehtäessä mahdollistui turvallinen tila, jossa oli mahdollista ottaa riskejä esimerkiksi ilmaisun suhteen, ja tutkia omaa suhdetta ympäröivään suhteellisen yksityisesti. Tuohon tilaan astuminen kehittää oppilaan vastuun tunnetta ja autonomisuutta sekä vähentää riippuvuutta oppilaan aktivoituessa ja uskaltautuessa dialogiin, huomatessaan omien valintojen kantavan sekä sietäessään taiteellisen tiedon epämääräisyyden aiheuttamaa epävarmuutta. Tuo metaforinen tila mahdollistaa myös itsen ilmaisemisen muille psyykkisesti turvallisen matkan päästä. Näin voidaan kehittää niin yksilöiden kuin yhteisöjen toimintaa kuvataiteen yhteisöllisten menetelmien kautta ja kertoa itsestä toisille monimuotoisesti. Yhteisöllisten taidekasvatuksen menetelmien avulla voidaan edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta, toimijuutta ja ulossulkematonta osallisuutta, jotka ovat opetussuunnitelmankin tavoitteita (Opetushallitus 2014, s. 19–24). Näillä tekijöillä tuetaan itseohjautuvuuden ulkoisten edellytysten toteutumista sekä oppilaan autonomisuutta.

Yksi tapa, jolla oppilas tulee koulussa näkyväksi niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisesti, on arviointi. Myös arviointi on mahdollista toteuttaa dialogisesti, jolloin opettajan sensitiivisyys, kyky olla tietoinen oppilaan erilaisuudesta ja arvioida oppilaan omista lähtökohdista käsin korostuu. Sen avulla voidaan parhaimmillaan edistää oppilaan itsetuntemusta, itsetuntoa, metakognitiivisia taitoja ja turvallisuuden tunnetta, jotka ovat itseohjautuvuuden edellytyksiä.

8.2 Dialogien vertailua itseohjautuvuuden tukemisen näkökulmasta

Kuvalliset dialogit ulottuivat osin pitkältikin eri alueille kuin koulun suhteellisen julkinen vuorovaikutus. Molemmilla näytti olevan omat vahvuutensa dialogisuuden ja itseohjautuvuuden tukemiselle. Siinä missä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esiintyneet dialogit ja niihin liittyvät piirteet olivat useimmin yhteydessä eettisyyteen vuorovaikutuksessa: opettajan johdonmukaisuuteen, omien ja toisten rajojen ja erilaisuuden kunnioittamiseen sekä vastuuseen vuorovaikutuksessa ja yhteisöissä,

kuvalliset dialogit toivat vuorovaikutukseen mukaan puolia niin syvemmältä kuin horisontaalisesti eri alueilta. Syvemmällä viitataan tiedostamattomaan, esireflektiiviseen ja keholliseen tietoon, ja laajemmalla taiteen mahdollisuuteen rikastaa ilmaisun tapoja, integroida eri tieteen aloja kuin olla oma tietämisen ja oppimisen alue itsessään.

Itseohjautuvuuteen liittyvä autonomisuus liittyy valinnanvapauteen ja yhtenevyyteen oman sisäisen maailman kanssa, jolloin eri persoonallisuuden osat voivat integroitua (Ryan & Deci 2017, s. 10–12). Kuvataiteen tekeminen voikin edesauttaa persoonallisuuden rakentumista jopa paremmin kuin useimmat muut kokemukset (Levi & Smith 1991, s. 192). Tutkielmani mukaan kuvataidekasvatuksella on erityinen mahdollisuus edistää itseohjautuvuuden kehittymisen näitä osa-alueita taiteen mahdollistaessa yhteyden esireflektiiviseen, tiedostamattomaan ja keholliseen tietoon. Lisäksi kuvataidekasvatus kehittää erityisellä tavalla luovuutta suhteessa useimpiin muihin aineisiin, jonka kehittymistä Mäkisen tutkimuksessa ei muissa aineissa 7.-luokkalaisten osalta tapahtunut (Mäkinen 1998, s. 79–81). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toteutunut dialogisuus voi parhaimmillaan kehittää oppilaan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja ja itsetuntemusta, tukea epävarmuuden hetkissä ja validoida oppilaan identiteettiä ja tapaa olla maailmassa.

Yksi tutkimukseni tulos liittyy dialogin voimaan kehittää itseohjautuvuutta itsessään. Kirjallisuudesta kävikin ilmi, että dialogi edellyttää aktiivisuutta ja itsensä näkyväksi tekemistä. Kuvallisten dialogien vahvuutena koulussa on niiden ulottuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenneiden esteiden yli, sillä niillä ei ole samanlaisia rajoja kuin tietoisella vuorovaikutuksellamme. Kuvataiteessa voi tapahtua hyvin syvätasoista minä–sinä -suhteen kaltaista dialogia myös silloin, kun 7.-luokalla muutoin vuorovaikutus on vielä suhteellisen passiivista kuvataidetunnin tilanteissa.

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 2, Dialogien itseohjautuvuutta tukevat ominaisuudet) olen kirjannut aineistosta löytämäni tuetut itseohjautuvuuden ulottuvuudet ja sen, millaisissa tilanteissa niiden tukeminen mahdollistui.

Taulukko 2. Dialogien itseohjautuvuutta tukevat ominaisuudet.

TUETUT ITSEOHJAUTUVUUDEN EDELLYTYKSET	SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA SYNTYNEET DIALOGIT	KUVALLISET DIALOGIT
Itsetunto: minäpystyvyyden kokemus, itseluottamus, itsensä hyväksyminen oppijana, avoimuus uusille kokemuksille ja oppimismahdollisuuksille, kompetenssi (Norrena 2018, s. 23–24; Mäkinen 1998, s. 82–83; Ryan & Deci 2017, s. 10–12)	<ul style="list-style-type: none"> ● Dialogiset moderoinnin tavat ● Kannustaminen refleksiivisyyteen ja kriittiseen ajatteluun ● Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ● Luokan vertaissuhteiden vuorovaikutuksen reflektointi opettajan kanssa ● Onnistuminen sopivan haastavissa sosiaalisissa tilanteissa ja riskinoton osoittautuminen kannattavaksi ● Tuntirauhan ylläpitäminen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Assosiointiin ja abstraktiin ajatteluun kannustaminen ● Esireflektiivisen tiedon hyödyntäminen ● Itsen ja maailman reflektointi ● Kokonaisvaltainen näkyväksi tuleminen ● Ohjaaminen uskallukseen olla avoin ja ajatella joustavasti, olla luova ● Oman keskeneräisyyden kohtaaminen ● Oppilaan omista lähtökohdista annettava dialoginen ja sensitiivinen arviointi ● Sinnikkyuden tukeminen, suhteellisuudentajun ja lempeän asenteen tukeminen omia taitoja kohtaan kuvallisessa työskentelyssä
Vastuuntunto (Norrena 2018, Mäkinen 1998, s. 12; Mezirow/Ahteenmäki-Pelkonen 1997, s. 117)	<ul style="list-style-type: none"> ● Dialogiset moderoinnin tavat ● Kannustaminen refleksiivisyyteen ja kriittiseen ajatteluun ● Luokan vertaissuhteiden vuorovaikutuksen reflektointi opettajan kanssa ● Mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan ● Tuntirauhan ylläpitäminen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Auttaa havaitsemaan asioita uudeltaisista perspektiiveistä. Tämä puolestaan kehittää kykyä samaistua toisiin ja tuntea empatiaa ● Itsen ja maailman reflektointi ● Oman mielen sisältöjen prosessointi, konkreettisiksi materiaalisiksi tuotoksiksi tekeminen ja omien luovien ratkaisuiden harjoittelu ● Taiteen tilaan astuminen, joka edellyttää dialogiin antautumista ja aktiivisuutta ● Turvallinen yksityinen tila valintojen tekemisen ja kokeilujen kautta
Motivaatio: kyky sitoutua, oppimishalukkuus, oppimisen kokeminen innostavana (Norrena 2018, s. 39; Mäkinen 1998, s. 83; Ryan & Deci 2017, s. 10–12)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ajan “hukkaaminen” ● Dialogiset moderoinnin tavat ● Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Itsen ja maailman reflektointi ● Oman keskeneräisyyden hyväksyminen ● Turvallinen yksityinen tila
Autonomia: itsenäisyys, aloitteellisuus, valinnanvapaus, riippumattomuus (Norrena 2018, s. 37–38; Mäkinen 1998, s. 83; Ryan & Deci 2017, s. 10–12)	<ul style="list-style-type: none"> ● Dialogiset moderoinnin tavat ● Kannustaminen refleksiivisyyteen ja kriittiseen ajatteluun ● Lapsen yksilöllisten tarpeiden 	<ul style="list-style-type: none"> ● Itsen ja maailman reflektointi ● Oman keskeneräisyyden ja taitojen puutteiden hyväksyminen ● Taidekasvatuksen emansipatorinen tavoite ● Taiteen luomaan tilaan astuminen edellyttää dialogiin antautumista

	huomioimisen <ul style="list-style-type: none"> ● Onnistuminen sopivan haastavissa sosiaalisissa tilanteissa ja riskinoton osoittautuminen kannattavaksi 	ja aktivoi
Metakognitiiviset taidot: itsereflektio, itsearviointi, itsesääätely, suunnitelmallisuus, tulevaisuuteen suuntautuminen (Norrena 2018, s. 30–33 ; Mäkinen 1998, s. 24–25)	<ul style="list-style-type: none"> ● Dialogiset moderoinnin tavat ● Kannustaminen refleksiivisyyteen ja kriittiseen ajatteluun ● Kanssaoppijaksi ja -kasvajaksi asettuminen ● Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ● Luokan vertaissuhteiden vuorovaikutuksen reflektointi opettajan kanssa ● Mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan ● Tuntirauhan ylläpitäminen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Oman keskeneräisyyden tiedostaminen ja hyväksyminen ● Abstrahointi ● Aistimellisuus, moniaistisuus ● Auttaa havaitsemaan asioita uudennlaisista perspektiiveistä. Tämä puolestaan kehittää kykyä samaistua toisiin ja tuntee empatiaa ● Edistää mielen kognitiivista joustavuutta ● Eri tiedon alojen yhdistyminen ● Esireflektiivisen tiedon hyödyntäminen ● Esteettinen kokemus itsessään ● Ihmettely ja hämmentyminen ● Itsen ja maailman reflektointi ● Kuvallinen assosiointi ● Kuvallinen ongelmanratkaisu ● Kyky havaita ja suunnata huomio laajemmalle ● Laajentaa ajattelun- ja ilmaisun tapoja, mutta myös ymmärrystä kulttuurista ja yhteiskunnasta ● Materiaalisuus ● Oppijan omista lähtökohdista annettava dialoginen ja sensitiivinen arviointi ● Taidekasvatuksen emansipatorinen tavoite
Ulkoiset tekijät: turvallisuus, kiinnittyminen yhteisöihin, toimintamahdollisuudet, sosiaalisen yhteyden kokeminen (Norrena 2018, s. 25–26; Ryan & Deci 2017, s. 10–12)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ajan “hukkaaminen” ● Dialogiset moderoinnin tavat ● Kanssaoppijaksi ja -kasvajaksi asettuminen ● Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen ● Mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan ● Tuntirauhan ylläpitäminen ● Vuorovaikutuksellisen ilmapiirin luominen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dialoginen arviointi ● Taiteen avaama turvallinen yksityinen ja yhteisöllinen tila ● Taiteen metaforisuus ● Taiteen emansipatorinen tavoite ● Taiteesta keskusteleminen
Luovuus: joustavuus, avoimuus (Mäkinen 1998, s. 83)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ajan “hukkaaminen” ● Onnistuminen sopivan haastavissa sosiaalisissa tilanteissa ja riskinoton 	<ul style="list-style-type: none"> ● Abstrahointi, esittävyden rikkominen ● Auttaa havaitsemaan asioita uudennlaisista perspektiiveistä ● Ihmettely ja hämmentyminen

	osoittautuminen kannattavaksi	<ul style="list-style-type: none"> ● Itsen ja maailman reflektointi ● Kuvallinen assosiointi ● Mielen kognitiivisen joustavuuden lisääntyminen ● Oman keskeneräisyyden hyväksyminen ● Oman mielen sisältöjen prosessointi, konkreettisiksi materiaalisiksi tuotoksiksi tekeminen ja omien luovien ratkaisuiden harjoittelu ● Taiteellisen tiedon epämääräisyys ● Taiteen avaama turvallinen ja yksityinen tila
--	-------------------------------	---

8.3 Luokan vuorovaikutuksen haasteista ja merkittävydestä

Ennen tutkimuksen tekoa ennakkokäsitykseni oli, että oppilaalla tulee olla tarpeeksi vapautta ja turvallisuutta kokeilla, tutkia ja kyseenalaistaa, jotta itseohjautuvuus voi kehittyä. Opettaminen ei tällöin voi aina olla opettajalähtöistä. Nyt tutkimukseni tekemisen jälkeen voin todeta, että tämä pitää paikkansa, vaikkakin käsitykseni niin vapauteen, turvallisuuteen kuin itseohjautuvuuteen liittyvistä erilaisista puolista monipuolistui ja syveni. Lisäksi itseohjautuvuuden edellytyksiin liittyvien erilaisten taitojen ja ominaisuuksien vaikutukset oppilaan itseohjautuvuuden määrään ja dialogiin auttoivat ymmärtämään kasvatukseen liittyviä haasteita. Tällaisia taitoja ja ominaisuuksia ovat esimerkiksi itsesäätely ja motivaatio.

Niin itseohjautuvuus kuin dialogi edellyttävät omaa tahtoa. Kasvatussuhteessa dialogiin vaikuttaa merkittävästi oppilaan kehityksellinen taso. Sisäinen motivaatio kehittyy ymmärryksen ja metakognitiivisten taitojen myötä. Mäkisen mukaan metakognitiiviset taidot ovat itseohjautuvuuden edellytyksistä ne, jotka kehittyvät 7.-luokkalaisilla valmiuksista ennen muita. Ennen kuin sisäinen motivaatio on kehittynyt, oppilaan tulee siis omata tarpeeksi metakognitiivisia taitoja, tarpeellisessa määrin luottamusta omiin oppimisen taitoihin ja hyväksyntää itseään kohtaan oppijana sekä aloitteellisuutta, vastuullisuutta ja avoimuutta uusille kokemuksille. (Mäkinen 1998, s. 222–223.) Niinpä opettajan tulee hyödyntää ulkoista motivaatiota ja samalla tukea muiden itseohjautuvuuden edellytysten kehittymistä siihen saakka, kun oppilaan oma sisäinen motivaatio kehittyy. Tämä voi tarkoittaa niin opettajajohtoisuutta, ulkoista toiminnansäätelyä kuin luokan vuorovaikutuksen fasilitointia siihen suuntaan, että noiden edellytysten on mahdollista kehittyä. Tällöin opettaja auttaa harjoittamaan niin itseohjautuvuutta kuin dialogista vuorovaikutusta siihen saakka, kun se onnistuu ilman tukea. Tutkimukseni mukaan kuvataide kehittää erittäin monipuolisesti metakognitiivisia taitoja. Näin se voisi olla tukemassa tämän ensimmäiseksi kehittyvän itseohjautuvuuden edellytyksen kehittymistä, ja vauhdittamassa tätä prosessia.

Luvussa 1.4 totesin lisäksi peruskoulussa olevan kaksi hyvin erilaista tavoitetta: niin

sosiaalista yhteiskuntaan kuin kasvattaa ihmisyyteen. Näen tässä olevan kysymyksessä sama kaksijakoisuus yhteisön tasolla kuin avatessani asiaa yksilön kasvatuksen näkökulmasta. Yhteiskunnan toimintatapojen ja normien omaksuminen liittyy minä-se-todellisuuteen eli osin ulkoapäin määritettyjen tapojen ja velvoitteiden omaksumiseen ja siinä mielessä tietynlaisiin kompromisseihinkin suhteessa omaan sisäiseen maailmaan, kun taas ihmisyyteen kasvattaminen liittyy minä-sinä -suhteeseen, juurikin kokonaisvaltaiseen ihmisyyteen ja kohtaamiseen.

Norrenan mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen avulla on mahdollista saada oppilaiden valtava potentiaali esiin, mutta opettajilla on harvoin siihen keinoja tai mahdollisuuksia. Norrena näkee myös koulun, oppilaiden odotusten ja toimintakulttuurin estävän tätä. (Norrena 2019, s. 63.) Myös tutkimuksessani nousi esiin monia tekijöitä, jotka lisäsivät vuorovaikutuksen haasteellisuutta luokassa. Tällaisia olivat oppilaiden murrosiän tuomat herkkyydet ja yhdenmukaisuuden paineet, vuorovaikutuksen julkisuus ja hierarkiat sekä opettajan persoonallisen kehityksen taso ja tapa katsoa maailmaa. Mäkisen tutkimuksen aineistossa eräs opettaja toteaaakin vuorovaikutuksellisen ilmapiirin luomisen olevan haastavin asia opettajuudessa luokkaan kuuluessa valttavan määrän erilaisia persoonallisuuksia (Mäkinen 1998, s. 169). Luokkatilanteen vuorovaikutuksessa risteilee tutkimukseni mukaan paljon tietoista ja tiedostamatonta informaatiota, ja vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä on paljon. Sen lisäksi itseohjautuvuuden ollessa kompleksinen ja niin nykyhetkestä kuin menneisyydestä käsin muotoutuva osa ihmisen ominaisuuksia, sen käsittäminen ja tukeminen opetustilanteissa voi olla haastavaa.

Luulen vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtaisen läpikäymisen syventävän vuorovaikutuksen ymmärrystä ylipäätään, lisäävän tietoisuutta omasta toiminnasta ja antavan mahdollisuuksia kehittää sitä. Mahdollisuus yhteiseen tilanteiden läpikäymiseen läpi opettajan uran helpottaisi luokan vuorovaikutuksen tulkitsemista ja sitä, kuinka tiettyjä oppimistavoitteita edistetään tai niihin jopa päästään vuorovaikutuksen avulla. Sisäisten äänten, tilanteissa ilmenevien positoiden ja muiden Seikkulan ja Laitilan (2012) dialogin analyysikäsitteiden avulla opettajan on helpompi ymmärtää ja kehittää vuorovaikutusta luokassa ja koulussa. Vuorovaikutuksen ollessa haastava, mutta

merkittävä osa opettajuutta, en näe ylimitoitettuna sen kehittämistä jopa työnohjauksen avulla esimerkiksi opettajan uran alkutaipaleella tai haastavissa tilanteissa. Itseohjautuvuuden ja vuorovaikutuksen vaikuttaessa oppilaan mielen integraatioon ja persoonallisuuden kehittymiseen merkittävästi, opettajan ammattitaidon kehittämistä näillä alueilla ei voi liikaa korostaa (Buber 93, s. 3; Ryan & Deci 2017, s. 10–12).

8.4 Pohdinta

Koen saaneeni tutkimuskysyksiini tyydyttävät ja tutkielmaan laajuuteen nähden tarpeellisen kattavat vastaukset. Väistämättä ne kuitenkin jäävät ohuiksi dialogin, kuvallisen dialogin ja itseohjautuvuuden käsitteiden laajuuteen ja dialogin analyysin mahdollisuuksiin nähden. Jo monet pääkäsitteisiini koulumaailman kontekstissa linkittyvät käsitteet kuten koulun valtasuhteet ja työrauha ovat monisyisiä ja laajoja, joten kaikkiaan tämän teeman käsitteleminen sopisi tapahtuvaksi laajemmassa mittakaavassa. Seikkulan ja Laitilan (2012) dialogin analyysillä on mahdollista tehdä vielä syväluotaavampaa analyysiä kuin aineistoni puitteissa oli mahdollista. Luulenkin piiloon jääneen valtavasti nyansseja ja värejä, joita tutkimalla voisi saada niin syvempää tietoa kasvamisesta, koulumaailmasta, dialogisuudesta ja itseohjautuvuudesta. Tällainen analyysi olisi vaatinut pidemmän havaintojakson ja tarkemman tallennetun aineiston analyysin toteuttamiseksi.

Äänitteet, havainnot ja kuvat oppilastöistä antoivat tulkinnoilleni tarpeellisessa määrin suuntaa, mutta esimerkiksi dialogin analyysissä en päässyt kovin syvälliselle tai perustelevalle tasolle ilman pidempää videomateriaalia. Videomateriaali olisi auttanut muistamaan tilanteita paremmin, näyttänyt kenties nyansseja, joita en ole huomannut ja tukenut vielä havaintopäiväkirjaa paremmin kuultua, sillä puheensorinan ollessa suurimman osan ajasta voimakasta, sain äänitteeltä vain harvoin selvää sanotusta. Tätä en osannut ottaa huomioon aineiston tallennuksen tapoja miettiessäni. Paikkasin tilannetta sen, minkä pystyin kirjoittamalla ylös kaiken sanotun, minkä kuulin ja ehdin. Kuitenkin myös tämä vähensi mahdollisuutta etnografialle tyypilliseen kokonaisvaltaiseen

havainnointiin.

Mielenkiintoista on se, että tietyt tilanteet tunneilta jäivät mieleeni paremmin kuin toiset. Nuo tilanteet olen myös usein kirjannut havaintopäiväkirjaani. Luulen muistamiseeni vaikuttaneen nimenomaan sen, että olen kokenut niissä heti havaitsemisen vaiheessa episteemisen hetken eli tuntenut tutkimuskysymysteni kannalta jotain merkitsevää tai ongelmallista, vaikka asia ei ollut tietoisella tasolla sanallistettavissani juuri silloin. Analysoitua noita tilanteita näin on yleensä ollutkin.

Niin itseohjautuvuus kuin dialogisuus liittyvät opettajan ja oppilaan kokonaisvaltaiseen tapaan katsoa maailmaa, ja suuntautua ja asennoitua toisia kohti. Mäkinen siteeraa kasvatustieteen professori Jennifer Niasia kirjoittaessaan, ettei ammatillinen kehitys ole mahdollista ilman henkilökohtaista kehitystä. Hän kirjoittaa myös, että vanhoista viitekehyksistä, maailmankuvista ja tiedon kohteita koskevista merkityksistä luopuminen on verrattavissa minuuden menettämiseen (Mäkinen 1998, s. 235.) Voin hyvin kuvitella dialogisuuden ja itseohjautuvuuden ymmärtämisen, ja niiden suunnassa toimimisen olevan yhteydessä ihmisen persoonalliseen kasvuun. Näin myös oman tutkijan positioni kohdalla: ne asiat, joihin kiinnitin huomioni, mutta myös ymmärrykseni ja tulkintani niistä, ovat kiinni omassa henkilökohtaisessa kehityksessäni. Mikäli tekisin saman tutkielman muutaman vuoden kuluttua, tulkintani ja se, mihin huomioni kiinnitän, olisivat luultavasti jossain määrin muuttuneet.

Analysoimani tilanteet eivät ole tulkittavissa yksioikoisesti, ja välillä olinkin hukassa sen suhteen, millaisia näkökulmia tilanteisiin on syytä valita. Tämä aiheen monimuotoisuuden aiheuttama hämmennys on myös jossain määrin vähentänyt tutkielmani johdonmukaisuutta. Erityisesti dialogien itseohjautuvuutta tukevat ominaisuudet (ks. Taulukko 2, s. 94–97) tukevat osin myös toisiansa, joten niiden erittelemisen oli haastavaa. Päädyin taulukoimaan ne niin, että olen kirjannut taulukkoon ne ominaisuudet, jotka erityisesti kyseisen dialogin ominaisuuden avulla tulivat tuetuiksi. Välillä koin myös haastetta pitää tilanteita analysoidessani molemmat pääkäsitteet mukana analyysissä lähtiessäni rönstyilemään toisen kanssa enemmän.

Tutkielmani sijoittuu kuvataidekasvatuksen ja kasvatuksen tieteen aloille. En koe tavoittaneeni tutkielmallani sellaista tietoa, jota ei jo olisi näiden tieteen alojen tutkimusperinteestä löydettävissä. Uutta kuvataidekasvatuksen alueella lienee kuitenkin se, että kokosin ja sovelsin tuota tietoa itseohjautuvuuden teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. En löytänyt kuvataidekasvatuksen tai kasvatuksen alueelta tutkimusta, jossa näin olisi aiemmin tehty. Myöskään dialogisuutta ei nähdäkseni ole tutkittu itseohjautuvuuden teorian valossa, vaikka siihen liittyviä sisältöjä dialogista löytyykin runsaasti. Tämä johtuneee siitä, että itseohjautuvuuden teoriaa on hyödynnetty peruskoulun kentällä vielä melko vähän aikaa. Koenkin merkityksellisenä, että niin kuvataidekasvatuksen sisältöjä kuin dialogia kartoitetaan myös tästä näkökulmasta. Tutkielman vahvuus on myös sen tuomassa mahdollisuudessa vertailla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytyjä dialogeja ja kuvallisia dialogeja, ja näin tavoittaa molempien eroavaisuuksia ja erityispiirteitä.

Nähdäkseni vuorovaikutuksessa tapahtuvissa tilanteissa kuin kuvallisissa dialogeissa kysymys on Eflandin määrittelemästä kompleksisesta tiedosta (Efland 2002, s. 166–167). Niitä on siis tutkittava yksittäistapauksina. Näin ollen tutkielmani ei anna yleistettävää tietoa koulun ja luokan vuorovaikutustilanteista. Itseohjautuvuuden tukemista ja dialogista vuorovaikutusta pyrin jäsentämään myös yksittäistapauksia yleisemmällä tasolla kirjallisuuden avulla, joten niiden osalta jatkotutkimuksen avulla voisi löytyä yleistettävyyttä. Tutkielman tärkein anti lienee kuitenkin antaa opettajalle työkaluja itseohjautuvuuden tukemiseen ja vuorovaikutuksen kehittämiseen liittyen sekä kuten aiemmin sanottu auttaa ymmärtämään vuorovaikutuksen laadullisuuksia.

Itselleni tutkielman tekeminen oli valtavan antoisaa ja opettavaista. Löysin paljon uusia käsitteitä, teorioita ja vastauksia askarruttaneisiin ilmiöihin opetuksen kentällä. Sain työkaluja luokan vuorovaikutuksen kehittämiseen, kuvallisten dialogien syntymisen tukemiseen ja itseohjautuvuuden tukemiseen. Löydettyäni näitä tekijöitä havainnoidessani toisen opettajan toimintaa seuraava askel on opetella käyttämään niitä itse käytännön opetustyössä.

Seuraava askel voisikin olla tutkimus opettajan positiosta käsin. Seikkulan ja Laitilan (2012) dialogin analyysi sopisi mielestäni hyvin sovellettavaksi koulun ja luokan vuorovaikutuksen tutkimiseen myös tästä näkökulmasta. Tapaustutkimukselliset vuorovaikutuksen analyysit erilaisista näkökulmista ja tilanteista voisivat elävällä tavalla tuoda näkyväksi koulun vuorovaikutusta, ja auttaa tiedostamaan ja kehittämään sitä. Toinen jatkotutkimukseen liittyvä idea nousi tutkielman tuloksista, joiden mukaan kuvataiteen ja dialogin avulla on mahdollista edistää lasten ja nuorten persoonallisuuden kehitystä ja integraatiota. Mielenterveysongelmien kasvaessa yhteiskunnassa, ja työrauhaan liittyvien haasteiden ollessa yleisiä peruskoulussa olisi mielestäni hyvin tärkeää kartoittaa koulun jo olemassa olevia, mutta myös kenties uusia mahdollisuuksia persoonallisuuden kehityksen tukemiseen, ja konkreettisesti tuoda käytäntöön ja vahvistaa noita mahdollisuuksia entisestään.

LÄHTEET

Aarnio, Helena. (1999). *Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten*. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto.

Anttila, Eeva. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, Eeva. 2011. *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s.151–174). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Anttila, Raija; Eronen, Sanna; Kallio; Minka, Kanninen, Kati; Kauppinen, Laura; Paavilainen, Petri; Salo, Saara. (2007). *Persoona 2: Kehityopsykologia*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Ahteenmäki-Pelkonen, Leena. (1997). *Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä*. (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Arnheim, Rudolf. (1991). *Thoughts on art education*. United States: The Getty center for art education.

Arnkil, Marikki. (2019). *Mehän opimme enemmän kuin lapset – opettaja dialogisen auktoriteettina*. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto.

Lowenfeld, Viktor. (1987). *Creative and mental growth* (8th edition). New Jersey: Prentice Hall.

Bohm, David. (1996). *On dialogue*. London: Routledge.

Buber, Martin. (1963). *Pointing the Way*. Collected Essays. New York: Harper & Row.

Buber, Martin. (1993). Alkuteos 1923. *Minä ja Sinä*. Helsinki: WSOY.

Bridwell, Lawrence & Wahba, Mahmoud. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15 (2). s. 212–240.

Brittain, Lambert W. & Lowenfeld, Viktor. 1987. *Creative and mental growth* (8th edition). New Jersey: Prentice Hall.

Davis, Jessica. (1997). The “U” and the wheel of “C”: Development and devaluation of graphic symbolization and the cognitive approach at Harvard project Zero. Teoksessa Kindler, Anna M. (1997). *Child development in art* (s.45–48). Virginia: National art education association.

Dewey, John. (2015). Alkuteos 1938. *Experience and education*. New York: Free Press. Illinois: Kappa Delta Pi.

Efland, Arthur. (2002). *Art and cognition*. New York: National Art Education Association.

Eisner, Elliot. (1988). *The role of discipline-based art education in America's schools*. United States of America: J. Paul Getty Trust:

Erikson, Erik. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.

Erkkilä, Jaana. (2012). *Tekijä on toinen: Kuinka kuvallinen dialogi syntyy?* (Väitöskirja). Helsinki: Aalto yliopisto.

Freire Paolo. (2001). 1970. *Pedagogy of the oppressed* (1.painos). New York: Continuum.

Gadamer, Hans-Georg. (1988). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.

Gould, Jeremy. (2016). Refleksiivisyyden poluilla. Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus. Teoksessa Gould, Jeremy & Uusihakala, Katja. (toim.). (2016. *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto* (s. 9–37). Helsinki: Gaudeamus.

Harding, Sandra. (1993). *Re-thinking standpoint epistemology: What is strong objectivity?* New York and London: Routledge.

Hinkkanen, Heidi. (2000). Kriittinen ajattelu angloamerikkalaisen kasvatustieteen sivistyspäämääränä. Teoksessa Siljander, Pauli. 2000. *Kasvatus ja sivistys* (s.149–164). Helsinki: Gaudeamus.

Hiltunen, Mirja. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hiltunen, Mirja. (2018). Taidevaihte: aikalaistaiteen toimintatapoja soveltamassa. Teoksessa Päivi Granö, Mirja Hiltunen ja Timo Jokela. (toim.). (2018). *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 83–108). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kallio-Tavin, Mira. (2013). *Encountering the Self, Other and Third: Researching the Crossroads of Art Pedagogy, Levinasian Ethics and Disability Studies*. (Väitöskirja). Helsinki: Aalto yliopisto.

Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka; Vuorikoski, Marjo. (2005). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino: Tampere.

Koro, Jukka. (1993). *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Koivurova, Anniina. (2010). *Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa*. (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Laine, Timo. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma teoksessa Aaltola, Juhani; Valli, Raine. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s.26–43). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtinen, Erno; Kuusinen, Jorma; Vauras, Marja. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Lehtomäki, Suvi & Mikkilä-Erdmann, MirjaMaija. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Teoksessa *Prologi : puheviestinnän vuosikirja* (10-25). (2018). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Levi, Albert & Smith, Ralph. (1991). *Art education, A critical necessity. Disciplines in art Education: Contexts of Understanding*. Chicago: University of Illinois.

Maitland, Jeffrey. (1995). *Spacious body: Explorations in somatic ontology*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.

Maslow, Abraham. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), s. 370–396.

Merryl Hammond & Rob Collins. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. London: Routledge.

Merta, Juha. (2006). *Herääminen - Kuvataiteen kohtaamisesta hermeneuttiseen tulkintaan. Kuvataidetta opettavien luokanopettajien muotokuvan luonnostelua tapaustutkimuksen valossa*. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto.

Metsämuuronen, Jari. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp ky.

Metsäpelto, Riitta-Leena, Vasalampi, Kati, Poikkeus, Anna-Maija, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Salminen, Jenni & Mäensivu, Marja. (2017). *Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa*. Haettu 11.1.2021 osoitteesta Microsoft Word - Metsäpelto ym Opettajien kokemuksia dialogisuuden toteutumisesta perusopetuksessa OA.docx (jyu.fi).

Mäkinen, Laila. (1998). *Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. (Väitöskirja). Joensuu: Joensuun yliopisto.

Mäkikoskela, Riitta. (2016). Taiteellisen ajattelun vallattomuus. Materiaalinen vastus vastavuoroisessa toiminnassa. Teoksessa *Taiteen vallassa* (s. 45-60). (2016). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Norrena, Juho. (2019). *Oman oppimisen kapteeni*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Paju, Petri. (2016). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. (Väitöskirja). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Paloniemi, Susanna & Collin, Katja (2010). Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa Aaltola, Juhani; Valli, Raine. 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s.204–221). 2010. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel. (1977). *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Piirto, Jane & Uusikylä, Kari. (1999). *Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Pullinen, Jouko. (2003). *Mestarin kädenjäljillä. Kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta*. (Väitöskirja). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Read, Herbert. (1958). *Education through art*. London: Faber & Faber.
- Rinne, Petteri. (2006). Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua teoksessa *Kuvien keskellä: kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. 2006. Helsinki: LIKE.
- Ryan, Richard & Deci, Edward. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Räsänen, Marjo. (2000). *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo. (2000). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Salminen, Antero, (2005). *Pääjalkainen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Sava, Inkeri, Vesanen-Laukkanen, Virpi. (2004). *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seikkula, Jaakko & Laitila, Aarno. (2012). Making sense of multi-actoral dialogues in family therapy and network meetings. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38 (4).
- Siljander, Pauli. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino. Haettu 15.4.2020 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685122>

Tolonen, Tarja. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset*. (Väitöskirja). Helsinki: Gaudeamus.

Varto, Juha. (2011). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, Eeva. (2011). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s.7–34). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Venäläinen, Päivi. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä. Näkemyksiä nykyaiteesta, oppimisesta ja niiden suhteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Venäläinen, Päivi. (2012). *Taiteen läpi. Nykyaiteen ja oppimisen suhteesta*. (Väitöskirja). Helsinki: Aalto yliopisto. Haettu 25.4.2021 osoitteesta <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792293/venalainen.pdf?version=1&modificationDate=1349944551000>

Vilkka, Hanna. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Värri, Veli-Matti. (2004). *Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta* (5. painos). Tampere: Tampere University Press.

Wihersaari, Jari. (2011). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Äärelä, Tanja. 2021. Didaktinen seminaari (luentodiat). Haettu osoitteesta <https://optima.lapinkampus.fi>

LIITTEET

Liite 1

HUOLTAJAN SUOSTUMUS ALAIKÄISEN OPISKELIJAN OSALLISTUMISESTA TUTKIMUKSEEN

Hei! Olen Jenni Turunen ja opiskelen Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa kuvataidekasvatusta. Teen pro gradu -tutkielmaa liittyen yläasteen kuvataidetunnilla syntyviin dialogeihin. Dialogit voivat olla sanallisia ja kuvallisia. Tavoitteenani on selvittää, miten kuvataidetunnilla tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla voi tukea oppilaan itseohjautuvuutta. Aineiston keräämiseksi

- havainnoin syys-lokakuussa luokan kuvataidetunteja
- äänitän tunteja
- valokuvaan tunnilla syntyneitä tuotoksia

Tutkimukseen osallistujat pysyvät pro gradu -tutkielmassani nimettöminä. Kaikkea tallennettua materiaalia hyödynnetään ainoastaan tutkimuskäyttöön tutkijan havaintojen ja muistamisen helpottamiseksi. Äänimateriaali on ainoastaan minun käytössäni, ja poistan sen heti tutkimuksen valmistuttua. Havaintojakson aikana syntyneitä oppilastöitä käytän pro gradu tutkielmassa niin, ettei tekijää tunnista.

Ystävällisin terveisin

Jenni Turunen, jeturune@ulapland.fi, p.xxxxxxxx

Pyydän huoltajan suostumusta opiskelijan osallistumisesta tutkimukseeni.

Oppilaan nimi: _____

Oppilas saa vastata kyselyyn: kyllä_____ ei_____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys: _____

Palautetaan opettaja xxxxxxxxxx.

Liite 2

Tutkimuslupa-anomus

Päiväys 14.8.2020

Koulun ja rehtorin nimi: xxxxxxxxxx

Tutkimuksen nimi

Itseohjautuvuuden tukeminen dialogin avulla peruskoulun yläasteen kuvataidetunnilla

Tutkimuksen ohjaaja ja oppilaitos

Professori, TaT Mirja Hiltunen, Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, Kuvataidekasvatus.

Ajankohta ja toteutussuunnitelma

tammikuu 2020 – kesäkuu 2021

Tutkimuksesta

Pyydän lupaa toteuttaa pro gradu -tutkielmani aineiston kerääminen Rovaniemen kunnan xxxx koulussa.

Tarkastelen tutkielmassani yläasteen kuvataidetunnilla syntyviä niin sosiaalisen vuorovaikutuksen kuin kuvallisen ilmaisunkin dialogeja itseohjautuvuuden näkökulmasta. Tavoitteeni on selvittää, millaisia dialogeja kuvataidetunnilla syntyy sekä miten dialogin avulla voi tukea yläasteikäisen nuoren itseohjautuvuuden kehittymistä.

Kerään aineiston havainnoimalla ja dokumentoimalla kuvataidetunteja sekä valokuvaamalla tunneilla syntyneitä teoksia. Tuntien dokumentointi tapahtuu videoimalla, äänittämällä tai pitämällä päiväkirjaa tunneista. Havainnointijakson pituus on 1-2 kuukautta.

Kaikkea tallennettua materiaalia hyödynnetään ainoastaan tutkimuskäyttöön tutkijan havaintojen ja muistamisen helpottamiseksi. Tallennusmuoto on sovittavissa kyseisen koulun kuvataideopettajan kanssa. Tallennettua materiaalia käytetään ainoastaan tutkimukseni tarkoituksiin, eikä sitä näytetä kenellekään muulle. Valmiissa tutkimuksessa ei mainita lasten eikä koulun nimiä. Tutkimuksen päätyttyä poistan tallennetun aineiston.

Tutkijan yhteystiedot

Jenni Turunen

jeturune@ulapland.fi

xxxxxxxxxxxxxxxxxx

Xxxxxxx

Tutkimuslupa myönnetään Jenni Turuselle pro gradu -tutkielman aineistonkeräämiseksi:

aika ja paikka_____

Allekirjoitus_____